

Kohti inklusiivista koulua ja kuvataidekasvatusta

Katriina Aliisa Sohlberg

Taiteen maisterin opinnäyte 30 op.
Kuvataidekasvatuksen maisteriohjelma, muuntokoulutus
Aalto-yliopisto taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu
Julkaisuvuosi 2017
Ohjaaja: Tiina Pusa

Tekijä Katriina Aliisa Sohlberg

Työn nimi Kohti inklusiivista koulua ja kuvataidekasvatusta

Laitos Taiteen laitos

Koulutusohjelma Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma

Vuosi 2017

Sivumäärä 65

Kieli Suomi

Tiivistelmä

Inklusio. Inklusio on ideologia ja ajattelutapa, jossa tavoitellaan kaikkien ihmisten osallisuutta ja pyritään vähentämään syrjintää. Kouluissa inklusio merkitsee koulujen kulttuurien, käytäntöjen ja toimintatapojen uudelleen järjestämistä siten, että ne vastaavat oppilaiden moninaisuuteen. Inklusioperiaate on asetettu perusopetuksen kehittämisen suunnaksi perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2014 (Pops 2014, 18). Koulujen kehittämistä kohti inklusiota edellytetään myös useissa kansainvälisissä sopimuksissa ja julkilausumissa, kuten esimerkiksi YK:n ihmisoikeuksien yleismaailmallisessa julistuksessa (1948), YK:n lasten oikeuksien sopimuksessa (1989) ja Salamancan julkilausumassa (1994).

Tavoitteet. Tämän tutkielman tarkoitus on selvittää, mitkä asiat ovat inklusion kehittämisessä keskeisiä Kalasataman uudessa yhtenäisessä peruskoulussa. Lisäksi pyrin avaamaan näkökulmia inklusiiviseen kuvataideopetukseen.

Menetelmät. Tutkielma on yhdistelmä laadullista kirjallisuuskatsausta ja fenomenografiaa. Kaksi erillistä kirjallisuuskatsausta toimivat tutkielman teoreettisena viitekehyksenä. Fenomenografinen osa muodostuu kolmesta teemahaastattelusta, joissa haastateltavina oli Kalasataman peruskoulun opettajia.

Analysoin haastattelut laadullisen teoriasidonnaisen sisällönanalyysin menetelmällä. Pyrin löytämään haastatteluaineistosta yhtäläisyyksiä ja eroja suhteessa teoreettiseen viitekehykseen. Lisäksi pyrin tiivistämään haastattelujen perusteella keskeiset asiat inklusion kehittämisessä Kalasataman peruskoulussa.

Tulokset ja johtopäätökset. Laajemmat koulutusta koskevat tavoitteet ja ideologiat näyttäytyivät merkittävinä inklusion kehittämisessä Kalasataman koulussa. Ne vaikuttivat ohjailevan koulun toimintakulttuurien, ajattelutapojen ja arvojen muotoutumista. Koulutusta koskevien tavoitteiden lisäksi inklusion kehittämisessä merkittävinä näyttäytyivät kouluarkkitehtuuri, työyhteisön arvot, moninaisuuden näkeminen rikkautena, sekä ajan antaminen muutoksille. Tutkielman perusteella näyttää siltä, että inklusiivisen kuvataidekasvatuksen muotoutuminen ja kehittyminen edellyttää kuvataidekasvatuksen arvoperustan, toimintatapojen- ja taidekäsitteiden kyseenalaistamista ja hahmottamista suhteessa inklusioideologiaan.

Kalasataman koulu on inklusiivisen koulutuksen edelläkävijä Suomessa. Tämän tutkielman tulokset voivat tarjota suuntaaviivoja inklusion kehittämiselle myös muissa kouluissa. Lisäksi tutkielma voi tarjota näkökulmia inklusiivisen kuvataidekasvatuksen kehittämiseen.

Avainsanat Inklusio, kuvataidekasvatus, Kalasataman peruskoulu, inklusiivinen pedagogiikka, inklusiivinen kuvataidekasvatus

Author Katriina Aliisa Sohlberg

Title of thesis Towards inclusive school and art education

Department Department of art

Degree programme MA degree Programme in Art Education

Year 2017

Number of pages 65

Language Finnish

Abstract

Inclusion. Inclusion is an ideology that strives for increasing participation and decreasing social exclusion and discrimination. In school system, inclusion means reorganising and rebuilding the educational cultures, practices and methodologies to correspond the diversity of pupils. In Finland inclusion has been set as principle for developing comprehensive education in the comprehensive school curriculum 2014 (Pops 2014, 18). Developing inclusion in schools is also required by several international conventions and declarations such as UN Universal Human Rights Declaration (1948), UN Convention on the Right of the Children (1989) ja The Unesco Salamanca Statement (1994).

Targets. The purpose of this study is to reveal the central concepts related to developing inclusion in Kalasatama comprehensive school. The study furthermore aims to provide insight on developing inclusive art education.

Methods. The thesis is a combination of qualitative literary review and phenomenographic study. The literary review consisted of two separate literary studies which formed the theoretical framework of the thesis. The phenomenographic part of the study consisted of three theme interviews of Kalasatama comprehensive school teachers.

The theme interviews were analysed with qualitative theory bound content analysis method. The objective was to find differences and similarities to the theoretical framework. Based on the interviews, aim was also to summarise how inclusion is developed in Kalasatama comprehensive school.

Results and conclusions. The results of the study implied that the wider targets defined for education are central for developing inclusion in Kalasatama comprehensive school. It seems that the educational targets are driving the change in the school's practices, ideologies and values. The school architecture, work community values, seeing diversity as an asset, and giving sufficient time for change appeared also important for developing inclusion.

The results of the study suggest that the emergence and development of inclusive art education requires questioning the value base, methodologies and art perception of the art education. It is important to build understanding on their relation to the inclusion ideology.

Kalasatama comprehensive school is in many ways a pioneer of inclusive education in Finland. The findings of this study can be employed to develop inclusion in other schools as well. Furthermore, the results provide insight for developing inclusive art education.

Keywords Inclusion, art education, Kalasatama comprehensive school, inclusive education, inclusive art education

Sisällysluettelo

1	Johdanto.....	1
2	Teoreettinen tausta.....	3
2.1	Kirjallisuus.....	3
2.2	Erityisopetuksen umpikuja.....	5
2.3	Inklusio ideologiana ja prosessina.....	6
2.4	Inklusion laillinen ja eettinen perustelu ja oikeutus.....	8
2.5	Koulut risteävien ideologioiden areenoita.....	10
2.6	Tuottava ja tuottamaton kansalainen.....	11
2.7	Inklusion kritiikki ja puolustus.....	12
2.8	Ilmiöitä inklusion taustalla.....	13
2.9	Kolme näkökulmaa inklusion kehittämiseen.....	14
2.9.1	Koulujärjestelmien näkökulma.....	14
2.9.2	Opettajien näkökulma.....	15
2.9.3	Oppilaiden näkökulma.....	16
2.10	Kuvataidekasvatus ja epistemologinen moninaisuus.....	17
2.11	Kuvataideopettajien koulutus.....	19
2.12	Taide inklusiivisena kielenä.....	20
3	Tutkielman toteutus.....	22
3.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	22
3.2	Kalasataman peruskoulu.....	23
3.3	Fenomenografia.....	24
3.4	Aineistona teemahaastattelut.....	24
3.5	Aineiston analyysi.....	25
3.6	Luotettavuus.....	26
3.7	Yleistettävyyys.....	27
4	Tulokset.....	29
4.1	Koulu pienoisysteiskuntana.....	29
4.1.1	Erityisopetus nyt ja tulevaisuuden visioita.....	31
4.1.2	Yhteenvetoa ja johtopäätöksiä.....	33
4.2	Näkymiä Kalasataman koulun kehittämiseen.....	35
4.2.1	Kalasataman peruskoulun nykytilanteen kuvausta.....	35
4.2.2	Kalasataman peruskoulun uusi kouluarkkitehtuuri.....	38
4.2.3	Muutokseen tarvitaan aikaa – arvot ja asenteet.....	40
4.2.4	Kohti kaikille soveltuvaa pedagogiikkaa.....	42
4.2.5	Yhteenvetoa ja johtopäätöksiä.....	43
4.3	Kuvataidekasvatus inklusiivisena kielenä.....	45
4.3.1	Jotain kivaa koulun seinillä.....	46
4.3.2	Yhteenvetoa ja johtopäätöksiä.....	47
5	Johtopäätöksiä ja pohdintaa.....	49
5.1	Ideologiat muovaavat arvoja.....	50
5.2	Inklusion ongelmakohtia.....	51
5.3	Opettajan kehyykset.....	51
5.4	Tulosten soveltaminen kuvataidekasvatukseen.....	52
5.5	Inklusiiviset taidekasitykset.....	54
5.6	Inklusion kehittäminen kuvataidekasvatuksessa.....	55
5.6.1	Lähteet.....	57
5.6.2	Liite 1. Aineistotaulukko: Erityispedagogiikka ja inklusio.....	61
5.6.3	Liite 2. Aineistotaulukko: Kuvataidekasvatus ja inklusio.....	64

1 Johdanto

Erityisyyden, poikkeavuuden ja normaaliuden muotoutuminen on monimutkainen ilmiö. Normaaliuteen ja poikkeavuuteen liittyvät käsitykset muotoutuvat Milesin ja Ainscow'n (2011, 162) mukaan sosiaalisesti ja kulttuurisesti. Florianin (2007, 12) mukaan normaaliuden määrittely on sidoksissa tilastollisiin tiheyksiin, sekä kulttuurisidonnaisiin määritelmiin hyvästä ja pahasta. Käsityksiin hyvästä ja pahasta, sekä normaaliudesta ja poikkeavuudesta voidaan ajatella liittyvän myös käsitykset tuottavuudesta ja hyödyllisyydestä.

Koululaitos on merkittävä yhteiskunnallinen instituutio, jossa normaaliuden ja poikkeavuuden määrittely ja niihin liittyvät käytännöt ovat jatkuvasti esillä niin teoreettisella, kuin myös käytännön tasolla. Koulutukseen liittyvät ideologiat ja politiikka ottavat kantaa normaaliuden ja poikkeavuuden muotoutumiseen, sekä erilaisuuteen vastaamiseen kouluissa.

Kouluinkluusio on koulutusta koskeva ideologia ja tavoite, jonka perusteella perusopetusta kehitetään (Pops 2014, 18). Inklusio tavoitteena koskettaa kasvatus- ja koulutusala laaja-alaisesti. Kouluinkluusio on osa laajempaa yhteiskunnassa tapahtuvaa inklusiota. Siinä tavoitellaan koulutuksellista tasa-arvoa, kaikkien osallisuuden lisäämistä, moninaisuuteen vastaamista, sekä koulujärjestelmiin kytkeytyvien syrjivien käytäntöjen ja asenteiden vähentämistä (Ainscow 2007, 147; Ainscow, Booth & Dyson 2006, 2; 30–31; Booth & Ainscow 2011, 9).

Tämän tutkielman tarkoitus on selvittää, minkälaisia koulutusta koskevia tavoitteita Kalasataman koulun ideologisen-, arvomaailman- ja toimintakulttuurien rakentumisen taustalla vallitsee. Tarkoitus on myös selvittää, millä tavoin inklusio ilmenee, ja miten sitä kehitetään Kalasataman yhtenäisessä peruskoulussa. Lisäksi selvitän ja pohdin, miten inklusio peruskoulujen kehittämisen suuntana vaikuttaa kuvataideopetukseen, miten inklusiivinen kuvataidekasvatus voisi muotoutua ja miten inklusiota voitaisiin kehittää kuvataidekasvatuksessa.

Tutkielmani on menetelmällisesti yhdistelmä laadullista kirjallisuuskatsautta ja fenomenografiaa. Tutkielman fenomenografisen osan muodostavat kolme teemahaastattelua. Tutkielman teoreettisena viitekehyksenä toimivat kaksi erillistä integroivaa kirjallisuuskatsausta. Kirjallisuuskatsaukset toimivat teemahaastattelujen rungon muodostamisen perusteena. Pyrin vertailemaan teoreettisen viitekehyksen tuloksia ja näkökulmia haastatteluissa esille tulleisiin näkökulmiin. Haastateltavina olivat Kalasataman koulun opetushenkilökunnan jäseniä, joilla oli näkyvyyttä koulun laajempiin tavoitteisiin, kehittämiseen ja toimintaan monipuolisesti.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Minkälaisia tavoitteita, arvoja ja käsityksiä Kalasataman koulun kehittämisen taustalla vallitsee?
2. Miten Kalasataman koulua pyritään kehittämään inklusiiviseen suuntaan?
3. Miten inklusiivinen kuvataideopetus muotoutuu?



Kuva 1. Kalasataman uusi peruskoulu. Kuva: www.redi.fi (viitattu 25.4.2017)

2 Teoreettinen tausta

2.1 Kirjallisuus

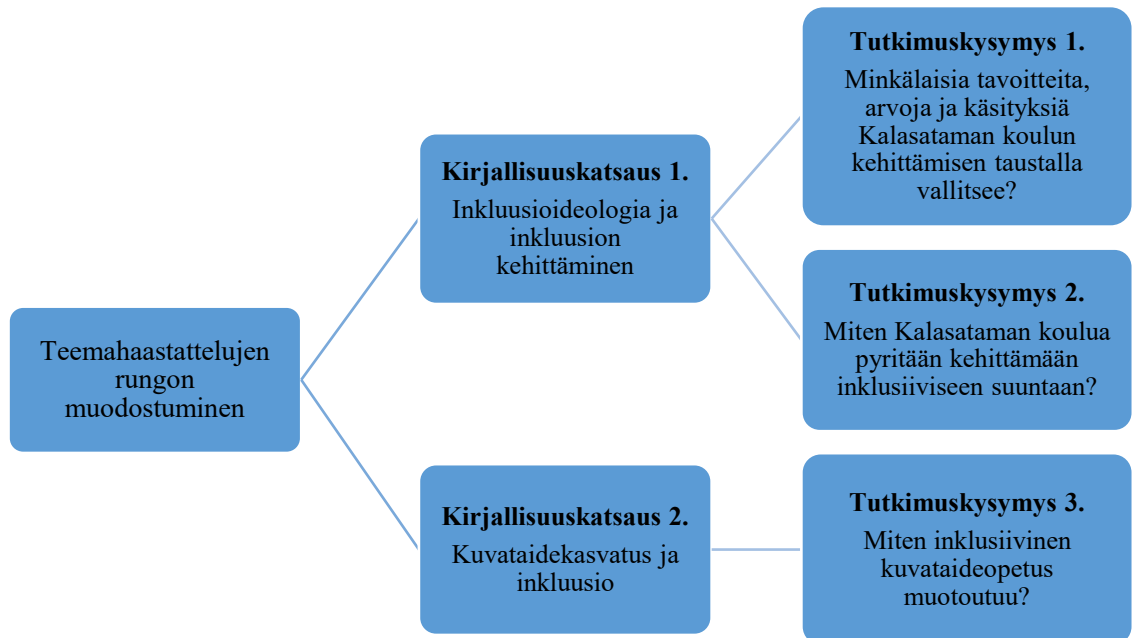
Erityispedagogiikan proseminaaritutkielmani: *Kohti inklusiivista koulua – inklusion kehittämisen keskeisiä piirteitä* (2016), oli laaja integroiva kirjallisuuskatsaus inklusiota ja sen kehittämistä käsittelevään kansainväliseen kirjallisuuteen (Kirjallisuuskatsaus 1. Liite 1.) Tiivistin kirjallisuusaineistosta keskeisimpiä inklusion kehittämiseen liittyviä asioita ja keinoja. Proseminaaritutkielman tulokset toimivat tässä tutkielmassa haastattelurungon muodostamisen perustana teemoissa, joissa käsitellään inklusion kehittämistä koulujärjestelmien ja opettajien tasoilla.

Erityispedagogiikan proseminaarityön lähdeaineistoissa näkökulmat inklusioon vaihtelivat laajasta teoreettisesta näkökulmasta käytännön keinoihin kehittää inklusiota kouluissa. Aineistoja ovat: *Handbook of Special Education* (Florian 2007), *Responding to Diversity in Schools – An Inquiry-based Approach* (Miles & Ainscow 2011) ja *Improving Schools, Developing Inclusion* (Ainscow, Booth & Dyson, 2006). Valitsin aineistooni myös teoksen *Index for Inclusion* (Booth & Ainscow 2011), joka on opas inklusioon kehittämiseen kouluissa, sekä teoksen *Vygotsky and Special Needs Education* (Daniels & Hedegaard 2011), joka tarjoaa kasvatopsykologisen näkökulman inklusioon. Lisäksi valitsin lähdeaineistooni tutkimusartikkelin: *Teacher Education for Inclusion - Profile of Inclusive Teachers* (EADSNE 2012).

Toinen keskeinen teoreettinen viitekehys on tämän tutkielman puitteissa tehty integroiva kirjallisuuskatsaus kuvataidetta ja inklusiota käsitteleviin tutkimusartikkeleihin (Kirjallisuuskatsaus 2. Liite 2.). Tämän kirjallisuuskatsauksen keskeiset tulokset ovat toimineet pääosin perustana haastattelujen kuvataidekasvatukseen liittyvissä teemoissa.

Kuvataidekasvatusta ja inklusiota käsittelevien aineistojen etsinnässä rajasin hakua 2007 vuoden jälkeen ilmestyneisiin artikkeleihin, sillä halusin ajankohtaisia tuloksia ja näkökulmia kuvataidekasvatukseen ja inklusioon. Etsin artikkeleita seuraavista aikakauslehdistä: *Arts Education Policy Review*, *Studies in Art Education*, *International Journal of Inclusive Education*, *Cambridge Journal of Education*, *Advancing inclusive*

education and 21st century learning skills trough the art ja Journal of Education Policy. Löytämistäni 21 artikkelista valitsin lopulta 9, jotka käsittelivät selkeimmin kuvataidekasvatuksen ja inklusiivisen koulun yhteyksien pohdintaa, inklusiivista kuvataidekasvatusta tai inkluusion kehittämistä kuvataidekasvatuksessa.



Kuva 2. Teemahaastattelujen rungon muodostuminen.

Etsiessäni kuvataidekasvatusta ja inklusiota käsitteleviä tutkimusartikkeleja huomasin, että kansainvälisiä tutkimuksia aiheeseen liittyen löytyi jonkin verran, sen sijaan suomalaisia tutkimuksia aiheesta en löytänyt. Syynä saattaa olla se, ettei kouluinklusiio vaikuta vielä saavuttaneen tukevaa jalansijaa suomalaisissa kouluissa teorian ja käytännön tasolla. Tutkielmani tavoite on hahmotella miten inklusiio tavoitteena vaikuttaa kuvataideopetukseen ja miten inklusiivista kuvataideopetusta voidaan kehittää.

Olen käyttänyt tutkielmassani myös muuta täydentävää kirjallisuutta. Esimerkiksi Kalasataman kouluun liittyen olen käyttänyt Opetusviraston nettisivuja ja Kalasataman koulun opetussuunnitelmaa. Lisäksi olen hyödyntänyt Kalasataman koululta saamaani koulun esittelyä, sekä SLI (Specific language impairment) -koulutukseen osallistuessani saamiani tietoja Kalasataman koulusta ja sen tavoitteista.

2.2 Erityisopetuksen umpikuja

Erityisluokkaopetusta on pyritty vähentämään ja erityisoppilaiden opetusta on pyritty siirtämään yleisopetuksen piiriin kouluintegraation avulla. (Naukkarinen, Ladonlahti & Saloviita 2010). Kouluintegraatio on edennyt Suomessa hitaasti, erityiskouluja ja erityisluokkia on vielä paljon ja erityisopetuksen määrä on viime vuosikymmenen aikana jopa kasvanut: vuosina 1995–2010 erityisoppilaiden määrä lähes kolminkertaistui vuoden 1995 noin kolmesta prosentista (17 000 oppilasta) vuoden 2010 8,5 prosenttiin (47 000 oppilasta). Osa-aikaista erityisopetusta on saanut keskimäärin 25% perusopetuksen oppilaista. Kasvun taustalla olevia syitä ovat esimerkiksi erityisopetuksen kasvaneet resurssit, diagnosoinnin kehittyminen, opettajien ja vanhempien tieto-aidon kehittyminen. (Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomus 8/2013, 34–35.) Integraatiota ollaan kritisoitu siitä, että se on joskus luonteeltaan ainoastaan fyysistä: 'säätöintegraatiota', jolloin erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle ei tarjota tarvittavia tukitoimia integroinnin jälkeen, eikä rakenteellisia uudistuksia tehdä (Naukkarinen ym. 2010).

Erityisopetusjärjestelmää on kritisoitu monin tavoin. Erityisopetukseen liittyvät lait ja käytännöt pyrkivät takaamaan tasa-arvoisia koulutuksellisia mahdollisuuksia kaikille, mutta ne kuitenkin Florianin (2007, 10–12) mukaan myös stigmatisoivat. Kun oppilas luokitellaan 'erityistä tukea tarvitsevaksi', oppilas tulee eristetyksi toisista lapsista ja hänet nähdään laadullisesti erilaisena kuin toiset lapset. Erityisopetus voidaan siis nähdä myös erilaisuutta luovana järjestelmänä – sisään- ja ulossulkemisen perusteena. (Florian 2007, 10; Højholt 2011, 75; Penketh 2015, 438.) Milesin ja Ainscow'n (2011, 3) mukaan erityisopetusjärjestelmä voidaan nähdä erilaisten syrjittyjen ihmisten säilytyspaikkana ja keinona piilottaa syrjintää näennäisen hyväntahtoisen leiman alle. Rioux'n (2007, 115) mukaan lasten keskinäisen erilaisuuden ei pitäisi olla peruste ulossulkemiselle. Ulossulkeminen ja jaottelu eivät lisää tietoa ja ymmärrystä erilaisuutta ja moninaisuutta kohtaan. Rioux'n (2007, 115) mukaan avain sosiaaliseen hyväksyntään on lasten kasvattamisessa ja voimauttamisessa.

Waren (2008, 564) mukaan erityisopetus nojaa vammaisuuden medikaaliseen malliin, joka pyrkii mukaan 'parantamaan' tai 'korjaamaan' lapsen 'normaaliksi'. Erityisopetus voidaan siten nähdä mekanismina, joka vähentää ihmisyyden monikerroksisuutta,

monimutkaisuutta ja sävyjä. Ihmisen jäljittelemätön ainutlaatuisuus alistetaan luokitteluun. (Ware 2008, 564.) Florianin (2007, 12) mukaan on syytä kyseenalaistaa se, tarvitaanko kouluissa medikaalista erilaisuuden määrittelyä. Florianin (2007, 10) mukaan kapeneva normaaliuskäsitys, medikalisoituminen ja erityisopetusta tarvitseviksi luokiteltujen oppilaiden suuri määrä on ajanut erityisopetuksen tilanteeseen, jossa siinä kaivataan syvällisiä muutoksia.

Ongelmakeskeinen lähestyminen ja puutteiden korjaaminen eivät ole Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016, 17) mukaan kyenneet lisäämään inhimillistä kukoistusta. Patologioihin keskittyminen ruokkii itseään, eikä johda välttämättä hyvinvointiin. Sen sijaan ongelma-keskeinen auttaminen ei välttämättä johda muuhun kuin itseään toteuttavaan ennusteeseen ja kaikkien väsymiseen (Uusitalo-Malmivaara 2016, 20.) Uusitalo-Malmivaara ja Vuorinen (2016, 64) kysyvätkin, olemmeko me opettajat painajaisen ylläpitäjiä.

2.3 Inklusio ideologiana ja prosessina

Inklusio laajasti käsitettynä merkitsee tavoitetta vähentää ikään, sosioekonomiseen asemaan, etnisyyteen, uskontoon, vammaisuuteen, sukupuoleen ja seksuaaliseen suuntautumiseen liittyvää syrjintää. Selviä ja epäselviä syrjiviä rakenteita on erilaisissa yhteiskunnallisissa ilmiöissä, kulttuureissa ja instituutioissa. (Ainscow ym., 2006, 30–31; Ainscow 2007, 147). Inklusio tavoitteena koskettaa laajasti erilaisia yhteiskunnallisia instituutioita ja ilmiöitä. Tässä tutkielmassa rajaan tarkastelua kouluinklusion ja sen kehittämiseen peruskoulussa.

Koulutuksellinen inklusio nähdään uudistuksena, joka tukee ja toivottaa tervetulleeksi kaikkien oppilaiden moninaisuuden (Ainscow ym., 2006, 2; Booth & Ainscow 2011, 9). Oppilaiden moninaisuus muodostuu muun muassa eroista kiinnostuksen kohteissa, sukupuolesta, etnisistä taustoista, perhetaustoista, sosiaalisista taustoista ja taidoista (Miles & Ainscow 2011, 162). Moninaisuus koskee kaikkia – jokaisella lapsella on ainutlaatuisia ominaisuuksia, kiinnostuksen kohteita ja oppimiseen liittyviä tarpeita (Slee 2007, 164; Simonnet ja Modrick 2010, 3). Ainscow'n ym. (2006, 147) mukaan inklusio koskee kaikkia oppilaita, käytäntöjä, suunnitelmia ja toimintaa. Inklusiossa tavoitellaan

kaikille yhteistä koulujärjestelmää, jossa yhdistetään yleisopetuksen ja erityisopetuksen erilliset järjestelmät (Florian 2007, 10).

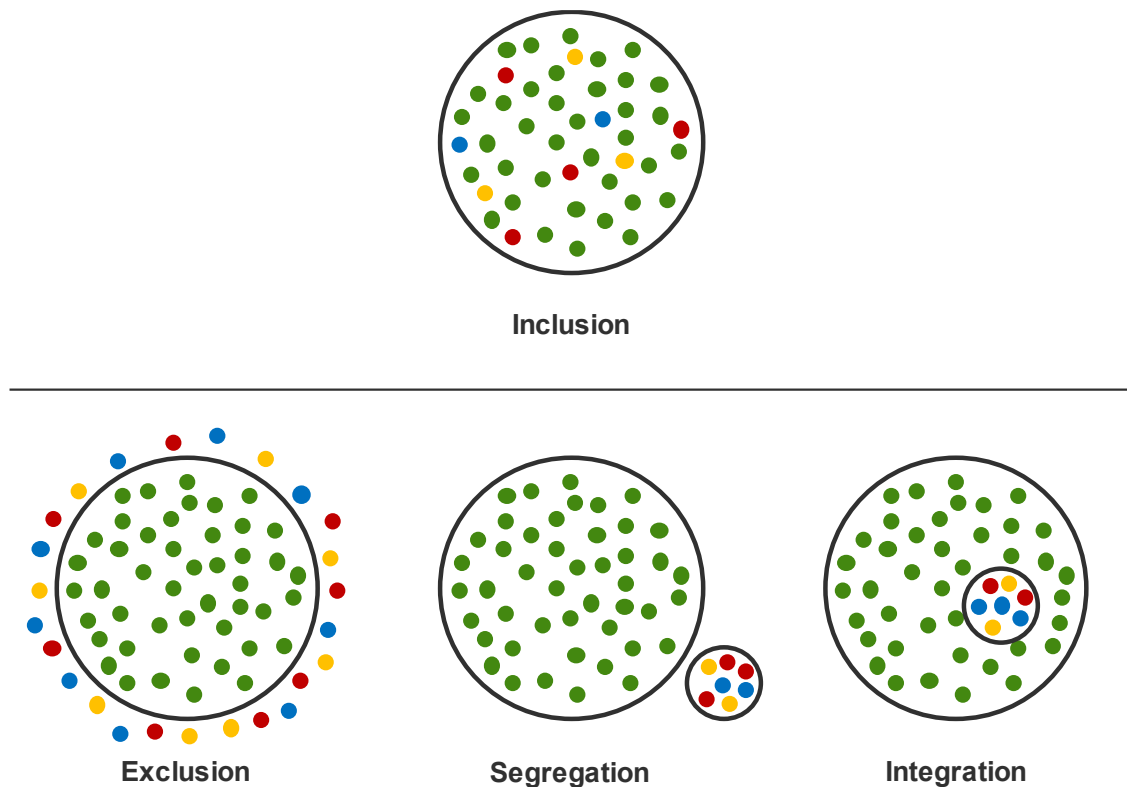
Inklusioon tavoitteena liittyy Ainscow'n ym. (2006, 25) mukaan:

1. Oppilaiden osallisuuden tukeminen ja syrjinnän vähentäminen koulun opetussuunnitelmissa, kulttuureissa ja yhteisöissä
2. Koulun kulttuurien, käytäntöjen ja toimintatapojen järjestämistä uudelleen järjestemistä siten, että ne vastaavat oppilaiden moninaisuuteen
3. Syrjinnän uhatta olevien (ei ainoastaan vammaisten tai 'erityistä tukea tarvitsevien') oppilaiden läsnäolon, osallisuuden ja saavutusten tukeminen

Inklusiivinen koulu on arvoperustainen. Arvot toimivat muutoksen, ajattelun ja toiminnan perustana. Keskeisiä inklusiivia arvoja ovat tasa-arvo, osallisuus, yhteisöllisyys, ihmisoikeudet ja kestävyys. Tasa-arvossa inklusiivisena arvona ei ole kyse siitä, että kaikki olisivat samanlaisia tai että kaikkia tulisi kohdella samalla tavalla, vaan siitä, että kaikkia tulisi kohdella samanarvoisina. (Ainscow, Booth & Dyson 2006, 23, 147, Booth & Ainscow 2011, 22.)

Inklusio käsitetään monimutkaisena ja jatkuvana kulttuurisena, käytännöllisenä ja poliittisena muutoksena kouluissa (Hart, Drummond & McIntyre 2007, 512). Ainscow'n ym. (2006, 38) mukaan siinä puretaan ja rakennetaan uudelleen, ollaan aina matkalla kohti inklusiota, valmista tilaa ei voida saavuttaa. Inklusiivinen kehitys edellyttää ponnisteluja niin opettajilta ja muulta kouluhenkilökunnalta, mutta myös oppilailta, vanhemmilta ja perheiltä (Thousand, Nevin & Villa 2007, 417).

Inklusiivisten koulujärjestelmien kehittämiseksi on tehtävä uudelleenrakennustyötä, sillä koulujärjestelmät ovat rakentuneet sisään- ja ulossulkemisen perustalle. Lasten sijoittaminen riittävin tukitoimin kouluihin ja luokkahuoneisiin, joissa on edelleen kulttuurisia ulossulkemisen piirteitä, ei voida sanoa inklusiiviseksi kouluksi. Inklusiossa ei ole niinkään kyse erityisoppilaiden siirtymisestä tavallisiin kouluihin, vaan tavallisten koulujen siirtymisestä uudenaikaiseen aikaan. (Slee 2007, 164–165.)



Kuva 3. Erityisopetuksen muotoja: eksklusio, segregaatio, integraatio ja inklusio. Kuva: <https://teacherhead.com>.

2.4 Inklusion laillinen ja eettinen perustelu ja oikeutus

”Jokaisella on oikeus saada opetusta, jonka on pyrittävä ihmisen persoonallisuuden täyteen kehittämiseen sekä ihmisoikeuksien ja perusvapauksien kunnioittamiseen ja vahvistamiseen, lisäksi sen tulee edistää ymmärtämystä, suvaitsevaisuutta ja ystävyyttä kaikkien rotu- ja uskontoryhmien kesken (...)” (YK:n ihmisoikeusjulistus 26. artikla, 1948)

Inklusio perustuu käsitykseen siitä, että koulutus on yleinen, perustavalaatuinen ihmisoikeus ja oikeudenmukaisemman yhteiskunnan perusta (Ainscow ym. 2006, 2). Nykyistä inklusiivisemmat ja tasa-arvoisemmat koulutusjärjestelmät on asetettu tavoitteeksi monissa kansainvälisissä sopimuksissa ja julkilausumissa, kuten YK:n ihmisoikeuksien yleismaailmallisessa julistuksessa (1948), YK:n lasten oikeuksien sopimuksessa (1989), Salamancan julkilausumassa (Unesco 1994) ja The World Declaration on Education for All (WDEA, EFA) –julistuksessa (1990). EFA (Education for All) luotiin 1990-luvulla edistämään koulutukseen pääsyä ja osallisuutta

koulutuksessa ympäri maailmaa. (Ainscow ym., 2006, 21; Rioux 2007, 113–114; Universal declaration of human rights) EFA:n keskeinen periaate on, että kaikilla lapsilla pitäisi olla oikeus koulutukseen (Peters 2007, 128).

YK:n yleissopimuksessa (2006) vammaisten henkilöiden oikeuksista keskeistä on vammaisuuden perusteella tapahtuvan syrjinnän kieltä, sekä yhdenvertaisen kohtelun periaate (YK-liitto, yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista 2015, 4). Suomi ratifioi sopimuksen toukokuussa 2016. Ihmisoikeusperustainen lähestymistapa koulutukseen korostaa täyttä osallisuutta ja tasa-arvoa (YK-liitto 2015, 6). Oikeus koulutukseen tulee toteuttaa syrjimättä ja yhdenvertaisten mahdollisuuksien pohjalta (YK-liitto 24. artikla 2015, 49).

Salamancan julkilausuma (UNESO 1994), on kansainvälisesti merkittävä erityispedagogiikan kentällä (Ainscow 2007, 147). Salamancan (Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education) julkilausumassa ohjaava periaate on, että tavallisten koulujen tulisi mukautua kaikkien lasten tarpeisiin huolimatta heidän fyysisistä, älyllisistä, emotionaalisista, sosiaalisista, kielellisistä tai muista eroavaisuuksista. Lasten tulisi kyetä käymään lähikouluperiaatteen mukaisesti hänelle ohjautuvaa koulua. (Rioux 2007, 114; Simonnet ja Modrick 2010, 1.)

Inklusioperiaate on asetettu perusopetuksen kehittämisen perustaksi uudessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2014 (Pops 2014, 18). Perusopetuksen opetussuunnitelmassa inklusiivisia periaatteita ovat tavoitteet kasvattaa oppilaita ihmisoikeuksien tuntemiseen, kunnioittamiseen ja puolustamiseen. Lisäksi perusopetuksen tehtäväksi kuvataan tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden edistämisen, sekä eriarvoistumisen ja syrjäytymisen ehkäisyn. Osallisuuden edistäminen, opetuksen esteettömyys, sekä saavutettavuus ovat myös inklusiivisia tavoitteita. (Pops 2014, 18.)

Erityisopetuksen strategian 2011 keskeinen tavoite on inklusiivisen, kaikille yhteisen koulun rakentaminen ja erityisoppilaiden määrän kasvun pysäyttäminen (Uusitalo-Malmivaara & Vuorinen 2016, 64).

2.5 Koulut risteävien ideologioiden areenoita

Koulut ovat erilaisten, toisinaan ristiriitaisten ideologioiden ja poliittisten tavoitteiden alaisia. Kouluihin kytkeytyy ja niissä vallitsee monenlaisia ideologioita, tavoitteita, arvoja ja asenteita. (Ainscow ym., 2006, 171–172.) Koulutus on ihmisoikeus, mutta se on myös keino vastata globaaliin kehitykseen, työvoimatarpeeseen ja taloudellisen hyvinvoinnin lisäämiseen (Rioux 2007, 107; Florian 2007, 8).

Markkinatalouteen liittyvien ideologioiden korostuminen koulujen tavoitteissa lisää eriarvoistumista, sekä vahvistaa voittajien ja häviäjien yhteiskunnan muodostumista. (Ainscow ym., 2006, 33.) Kilpailu ja tuotannollisen tehokkuuden tavoite ovat inkluusioideologian kanssa vastakkaisia ja suurin este inkluusion kehittymiselle (Ainscow 2007, 154; Florian 2007, 17). Toisaalta inkluusion voidaan nähdä myös palvelevan markkinataloutta ja tuotannollista tehokkuutta, jos sen avulla kyetään hillitsemään syrjäytymistä ja siitä aiheutuvia kustannuksia. Ainscow'n ym. (2006, 30–31) mukaan inkluusiokehitystä estäviä seikkoja ovat lisäksi muun muassa monenlaiset ja risteävät käsitykset inkluusiosta käsitteenä, järjestelmien sirpaleisuus ja autoritääriset käsitykset opetuksesta ja johtajuudesta.

Inkluusion kanssa samankaltaisiin suuntiin pyrkiviä koulutuksellisia tavoitteita ovat esimerkiksi demokraattinen kasvatus, arvoperustainen kasvatus, sosiaalisesti oikeudenmukainen koulutus, kriittinen pedagogiikka, yhteistoiminnallinen oppiminen, globaalikasvatus, ympäristökasvatus, tasa-arvokasvatus, positiivinen diskriminaatio, kaikille yhteinen koulu (EFA), Reggio Emilia ja feministinen pedagogiikka (Booth & Ainscow 2011, 29; Hart ym. 2007, 501). Boothin ja Ainscow'n (2011, 18) mukaan inkluusiossa pyritään yhdistämään näitä monin kohdin päällekkäisiä koulutukseen ja kasvatukseen liittyviä tavoitteita. Inkluusiota tukevia teorioita ovat muun muassa Howard Gardnerin teoria moniälykkyysteoria, Bloomin taksonomia ja Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeen teoria (Hart ym. 2007, 501; Vassing 2007, 113; Simonnet ja Modrick 2010, 9).

2.6 Tuottava ja tuottamaton kansalainen

Uusliberalistiset tavoitteet leimaavat Penkethin (2015, 440) mukaan koulujen tavoitteita. Ne luovat koulutukseen tavoitteen kasvattaa hyödyllinen ja tuottava kansalainen, jolloin arvostus määrittyy tuottavuuden perusteella (Penketh 2015, 432). Sellainen henkilö, joka ei voi tulla taloudellisesti tuottavaksi tai itsenäiseksi, ei nauti Penkethin (2015, 432) mukaan arvostusta uusliberalistisessa maisemassa. Uusliberalistiset mallit hyötyvät medikalisaatiosta, joka patologisen luokittelun perusteella asettaa ihmisiä ulkopuolisiksi niin kirjaimellisesti, kuin kuvainnollisesti. (Wexler ja Derby 2015, 128.)

Tuottavan työllisyyden ja itsenäisen elämän ulkopuolelle jäävän tiedon tunnistamatta ja tunnustamatta jättäminen on Penkethin (2015, 438) mukaan epistemologista mitätöintiä. Penkethin (2015, 433) mukaan olisi pohdittava, millaisia tietämisen ja kokemisen tapoja sijaitsee tuottavuuden näkökulman takana, ja toisaalla, mitä voidaan tietää toisin. Penkethin (2015, 440) mukaan taidekasvatus ja erityisopetus asemoituvat samankaltaisesti suhteessa uusliberalistisiin koulutustavoitteisiin – ne eivät asetu selkeästi tuotannon kontekstiin.

Inklusiossa keskeinen muutos liittyy myös kyvykkyyskäsitysten haastamiseen, jolloin perinteiset käsitykset tiedoista ja taidoista kyseenalaistetaan. Lasten luokittelu kyvykkyysperusteella epänormaaliksi-, normaaliksi- tai erityisen hyväksi oppilaaksi muovaa odotuksia oppilasta kohtaan ja synnyttää epätasa-arvoa. Kyvykkyysjaottelu jakaa ja rajoittaa, sekä vaikuttaa opettajan ajatteluun ja käytäntöihin, ja sitä kautta sosiaalisesti ja psykologisesti myös nuorten käsityksiin itsestään, pyrkimyksiin, asenteisiin ja oppimiseen. Kyvykkyyskäsitykset vaikuttavat myös kaventavasti opetussuunnitelmiin ja arviointimenetelmiin. (Hart ym. 2007, 500.) Kilpailuun ja saavutuksiin tähtäävä koulutuspolitiikka voimistaa ja oikeuttaa kyvykkyys- ja lahjakkuusdiskurssia opetuksessa (Booth & Ainscow 2011, 41; Hart ym. 2007, 499–500; Penketh 2015, 435).

2.7 Inklusion kritiikki ja puolustus

Inklusiota kritisoidaan sen teoreettisuudesta. Sitä kuvataan lähinnä tutkijoiden piiriin kuuluvana sen sijaan, että se olisi rakentava keskustelun aihe opettajien, tutkijoiden, lasten ja heidän vanhempiensa välillä (Allan 2014, 511). Inklusio ponnistaa Allanin (2014, 512) mukaan hyvistä aikeista, mutta johtaa siihen, että voimakkaampaa tukea tarvitsevat oppilaat kärsivät yleisopetuksen kouluissa, joissa joutuvat pysyvästi ulkopuolisen asemaan. Minkään poliittisen ideologian ei Allanin (2014, 512) pitäisi asettaa heitä sellaiseen tilanteeseen. Penkethin (2015, 435) mukaan inklusio latistaa ihmisten yksilöllisyyden ja erilaisuuden arvon, kuten mitkä tahansa ismit, jotka pyrkivät määrittelemään olemista ja tietämistä.

Laajassa inklusiotutkimuksessa *At the European Hearing of Young People's 'young voices: Meeting Diversity in Education'* (2007), tutkittiin nuoria 29 maasta, joilla oli luokiteltu olevan erityisiä tuen tarpeita (Simonnet ja Modrick 2010, 3). Tutkimuksessa kartoitettiin inklusiiviseen kouluun liittyviä oikeuksia, tarpeita, haasteita ja huomioita. Tutkimustulosten mukaan nuorten näkökulmasta on hyvin tärkeää antaa jokaiselle mahdollisuus valita, missä käyvät koulua. Inklusiivinen koulu ja opetus nähtiin parhaana vaihtoehtona, mikäli olosuhteet olivat hyvät. Tämä tarkoittaa tarpeenmukaisen tuen saamista, riittäviä resursseja ja koulutettuja opettajia. Erityisesti korostuivat opettajien koulutus, motivaatio, pyrkimys ymmärtää oppilaita, erilaisista tarpeista perillä oleminen ja halu tehdä pitkäjänteistä yhteistyötä. Tulosten mukaan nuoret näkivät inklusiivisessa koulutuksessa paljon etuja: he kokivat oppivansa enemmän sosiaalisia taitoja, kokemaan enemmän, sekä taitoja pärjätä 'todellisessa' maailmassa ja vuorovaikutuksessa erilaisten ihmisten kanssa. Inklusiivinen koulu nähtiin kannattavana oppilaiden näkökulmasta. Tavalliset, lapsikeskeisen pedagogian koulut ovat Simonnetin ja Modrickin (2012, 3) mukaan tehokkaimpia taistelussa syrjiviä rakenteita ja asenteita vastaan, sekä luodessa inklusiivista yhteiskuntaa.

Malen (2007, 463) mukaan inklusiivisissa kouluissa (vain 'tavallisia' luokkia) kehittyi enemmän kaverisuhteita ja syrjivää käyttäytymistä oli vähemmän, kuin erityisopetusjärjestelmän sisältävissä kouluissa. Kaverisuhteiden syntyyn vaikuttavia tekijöitä ovat asenteiden ja persoonallisuuksien samankaltaisuus, sekä demografinen samanlaisuus (mm. ikä ja sosioekonominen asema). Inklusiivisissa järjestelmissä

erilaisten oppilaiden välisten kaverisuhteiden syntyminen saattaa helpottaa samankaltaisuus-hypoteesista huolimatta. Kaverisuhteita ei voida luoda ulkopuolelta käsin, mutta niiden syntymiseen voidaan luoda mahdollisuuksia ja syntyneitä kaverisuhteita voidaan tukea. (Male 2007, 463–469.)

2.8 Ilmiöitä inklusion taustalla

Inklusion taustalla voidaan nähdä kasvatukseen ja kehitykseen liittyvä paradigman muutos. Funktionaalista ja yksilökeskeisestä paradigmasta ollaan siirrytty sosiokulttuuriseen näkökulmaan, jossa oppiminen ja kehitys nähdään tapahtuvan erityisesti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa – lapset oppivat toisiltaan ja luovat toisilleen tärkeitä kehityksellisiä mahdollisuuksia. Vuorovaikutuksen ja kaverisuhteiden korostuminen inklusiossa perustuu Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeen teoriaan, jossa lasten ajatellaan oppivan uusia taitoja taitavamman esimerkin ja ohjauksen avulla, myöhemmin lapsi suoriutuu tehtävästä itsenäisesti. (Vassing 2007, s. 113.)

Funktionaalissa tavassa käsittää lapsen kehitys erotellaan emotionaalinen, sosiaalinen, ja kognitiivinen kehitys, se pitää sisällään ohjeellista arviointia kehitysvaiheiden saavuttamisesta. Kehityksen eri osa-alueiden välisiä dynaamisia suhteita ei huomioida, eikä niiden erilaisten kulttuuristen ja institutionaalisten käytäntöjen vaikutusta joihin lapsi osallistuu. (Vassing 2007, 110.) Lapsen kehitystä pohdittaessa olisi huomioitava se, minkälaisia vaatimuksia lapsille asetaan yhteiskunnallisesti. Mitä tapahtuu, kun lapsi ei täytä näitä vaatimuksia. (Hedegaard & Daniels 2011, 5–7; Vassing 2007, 112.)

Højholtin (2011, 73) mukaan inklusiivisissa järjestelmissä opettajien tulisi ymmärtää lasten kehitys ja oppiminen monimutkaisena ja dynaamisena prosessina. Oppilas tulisi nähdä kokonaisuutena, osana perhettään ja yhteisöjä joihin hän kuuluu (Ainscow ym. 2006, 25). Inklusiossa voidaan nähdä olevan kyse suunnan muuttamisesta pois päin yksilöllistävistä diagnoosikulttuurista kohti vuorovaikutteista kehitys- ja oppimiskäsitystä ja voimavarakeskeistä kulttuuria (Vassing 2007, 117).

Vammaisuuden sosiaalinen malli on teoreettinen malli, jonka ovat kehittäneet vammaisen henkilöt. Vammaisuuden sosiaalinen malli kehitettiin vastaukseksi vallitsevaan tragediadiskurssiin, joka ympäröi vammaisia ja vammaisuutta. Siinä

analyysi vammaisuudesta siirretään yksilöstä ympäristöön, rakenteellisiin ja asenteellisiin esteisiin osallisuudelle, jotka vammauttavat ja sulkevat ulos. (Allan 2014, 513.) Vammaisuuden sosiaalisessa mallissa ajatellaan, että vammaisuutta ei voida selittää ainoastaan biomekaanisilla tekijöillä. Sen sijaan vammaisuuden nähdään kehittyvän yksilöiden, sekä yhteiskunnallisten- ja kulttuuristen rakenteiden vuorovaikutuksessa ja yhteentörmäyksessä. Toisin sanoen vammaisuus syntyy vammaisuuden sosiaalisen mallin mukaan siinä, kun ympäristö ei kykene sopeutumaan moninaisiin ja erilaisiin tarpeisiin. (Haarni 2006, 12.) Vammaisuuden sosiaalinen malli on keskeinen vammaisuustutkimuksen alalla: siinä tutkitaan, miten sosiokulttuuriset tekijät tuottavat vammaisuutta ja millaisia rajoituksia sosiaaliset järjestelmät asettavat vammaisille materiaalisten ja sosiaalisten asenteiden myötä (Penketh 2015, 434).

2.9 Kolme näkökulmaa inklusion kehittämiseen

Erityispedagogiikan proseminarityössäni tiivistin aineistosta kolme näkökulmaa inklusion kehittämiseen: koulujärjestelmien näkökulman, opettajien näkökulman, sekä oppilaiden näkökulman. Nämä kolme näkökulmaa ovat selvästi kytköksissä toisiinsa, limittyviä ja osin päällekkäisiä. Näkökulmat eivät olleet inklusion kehittämisen kannalta tasavertaisia, vaan esimerkiksi opettajien asenteiden, ajattelun ja kouluttautumisen merkitys nousi aineistosta usein ja voimakkaasti. Tiivistin aineistosta taulukoinnin avulla asioita, jotka nousivat aineistossani usein esille ja jotka saivat eniten painoarvoa. Esittelen tiivistetysti proseminarityön tulokset, jotka ovat toimineet teemahaastattelujen runkona osa-alueissa, joissa käsitellään inklusion ideologista tasoa ja inklusion kehittämistä Kalasataman peruskoulussa.

2.9.1 Koulujärjestelmien näkökulma

Koulujärjestelmien tasolla inklusion kehittämisessä on kyse laajoista filosofisista näkökulmista liittyen ihmisoikeuksiin, lasten oikeuksiin, sekä käsityksiin normaaliudesta ja poikkeavuudesta. Kyse on myös kehitys- ja oppimiskäsitysten muuttumisesta yksilökeskeisestä näkökulmasta kohti sosiokulttuurista näkökulmaa.

Koulujärjestelmien tasolla keskeistä on sitoutuminen kansainvälisiin ja kansallisiin koulutusta koskeviin sopimuksiin, julkilausumiin, lakeihin ja oikeuksiin. Ainscow'n (2007, 154) mukaan syvällisempien ja pitkäkestoisempien muutosten aikaansaamiseksi inklusion tavoitteiden on oltava osa laajempia strategioita. Koulujärjestelmien ja koulujen pyrkimisessä kohti inklusiota kaiken toiminnan perustana tulisi Boothin ja Ainscow'n (2011, 21) mukaan toimia inklusiiviset arvot, joista keskeisimpiä ovat: tasa-arvo, osallisuus, yhteisöllisyys, moninaisuuden kunnioittaminen ja kestävyys.

Keskeistä on, miten erilaisuus käsitetään ja selitetään koulutasolla ja miten siihen vastataan (Ainscow 2011, 162). Koulujärjestelmien tasolla tulisi pyrkiä eri ryhmien välisten rakenteellisten esteiden, luokittelujen, sekä syrjivien ja ulossulkevien käytäntöjen poistamiseen. Tämä edellyttää sitä, että selvitetään minkälaisia esteitä oppimiseen ja osallisuuteen liittyviä esteitä oppilaat koulussa kokevat. (Miles & Ainscow 2011, 163; Ainscow ym. 2006, 40; Miles & Ainscow 2011, 184.)

Ainscow'n ym. (2006, 191) mukaan koulun kehittämisessä inklusiiviseen suuntaan edellytetään rakenteellisia uudistuksia ja olemassaolevien inklusiivisten rakenteiden vahvistamista. Koulujen kehittämisessä inklusiiviseen suuntaan tarvitaan siis uudenlaista ajattelua, yhteistyöverkostoja ja pitkäjänteisyyttä, sekä esimerkiksi joustavia opintosuunnitelmia, rakenteellisia strategioita, materiaaleja, opettajien tukemista ja kouluttamista (Rioux 2007, 113; Ainscow ym. 2006, 175).

2.9.2 Opettajien näkökulma

Proseminaaritutkielman tulosten mukaan inklusion kehittämisessä on monia tasoja ja menetelmiä. Keskeisimmäksi asiaksi inklusion kehittämisessä aineistoni perusteella kiteytyi erityisesti opetushenkilökunnan arvot ja asenteet inklusiota, sekä moninaisuutta kohtaan. Arvot ja asenteet vaikuttavat opetukseen, oppimiseen, sekä vuorovaikutukseen kouluissa (Booth & Ainscow 2011, 26). Florianin (2007, 18) mukaan inklusiivisella opettajalla tulee olla selkeä käsitys lapsen sosiaalisista oikeuksista ja oikeudesta koulutukseen. Lisäksi oppilaiden erilaisuus tulee nähdä voimavarana. Koulujohtajien tulee tukea opettajia ja haastaa olemassaolevia näkökulmia, uskomuksia ja oletuksia.

Inklusion kehittyminen edellyttää opettajilta kykyä paljastaa ja kyseenalaistaa itsestäänselviä oletuksia, erityisesti koskien tiettyjä oppilasryhmiä, heidän kykyjään,

käyttäytymistään ja mahdollisuuksia osallisuuteen (Ainscow 2007, 157). Katseen tulisi Florianin (2007, 18) mukaan kohdistua erilaisuudesta ja luokittelusta kohti kaikille soveltuvia inklusiivisia pedagogisia käytäntöjä.

Käytännön keinona inklusiivisen opettajuuden kehittymiseen aineistosta nousi esille yhteisopettajuus tehokkaana keinona edistää inklusiivisen koulun tavoitteita (Thousand ym. 2007, 417). Yhteisopettajuus ja kollegoiden työn seuraaminen auttavat kehittämään, keskustelemaan ja sanoittamaan opetusta, sekä tarkastelemaan itsestäänselviä oletuksia joistain oppilaista tai oppilasryhmistä (Ainscow 2007, 150; Miles & Ainscow 2011, 7; Ainscow ym., 2006, 174). Yhteisopetuksen on arvioitu parantavan kaikkien oppilaiden suoriutumista ja uusien sosiaalisten suhteiden muodostumista. (Thousand ym., 2007, 421.)

EADSNE:n (2012, 11) tutkimuksessa inklusiivisen opettajan profiili koostuu neljästä ydinalueesta:

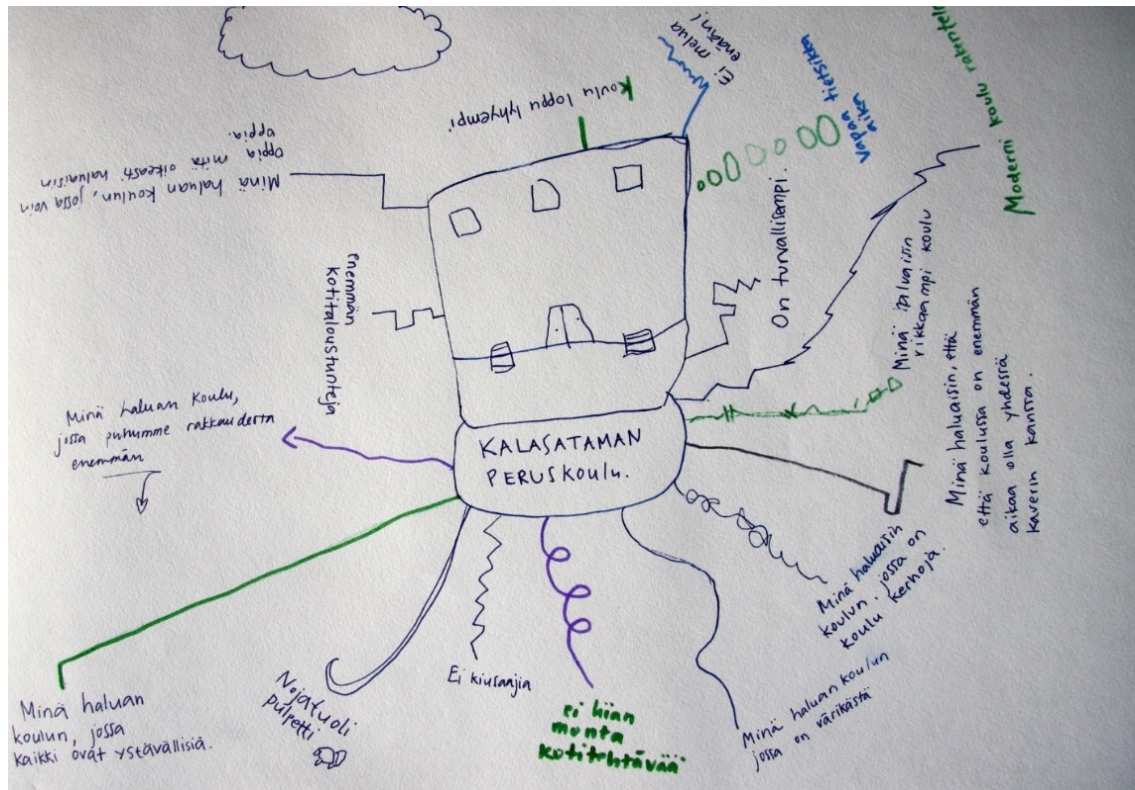
1. Oppilaiden moninaisuuden arvostaminen ja näkeminen voimavarana ja vahvuutena
2. Kaikkien oppijoiden tukeminen ja uskominen kaikkien oppijoiden kykyyn oppia
3. Yhteistyö ja tiimityöskentely
4. Jatkuva henkilökohtainen ammatillinen kehittyminen – opettaminen on oppimiskokemus ja opettajien tulisi kantaa vastuuta omasta elinikäisestä oppimisestaan

2.9.3 Oppilaiden näkökulma

Inklusiossa muutospaine kohdistuu koulujärjestelmiin ja koulujen opetushenkilökuntaan. Inklusiivisessa ajattelussa oppilas nähdään ainutlaatuisena kehittyvänä yksilönä ja pyritään kehittämään tämän vahvuuksia. Toisaalta tulee uskoa oppilaan kykyyn muuttua, oppia ja ylittää rajojaan. (Hart ym. 2007, 507; Peters 2007, 128.)

Erilaiset oppilaiden ryhmä- ja yhteistyömenetelmät, sekä tutkimus- ja ilmiöperustainen opetus tukevat oppilaiden välistä vuorovaikutuksellista oppimista (Male 2007, 468). Inklusiivisissa järjestelmissä oppilaan rooli opetuksessa korostuu vuorovaikutteisen

opetuksen ja oppimisen, sekä erilaisten yhteistyömenetelmien myötä. Oppilaat pyritään ottamaan myös mukaan opetuksen suunnitteluun ja opetuksen kehittämiseen kuulemalla oppilaiden näkemyksiä ja kokemuksia opetuksesta ja oppimisesta. (Ainscow ym. 2006, 174; Ainscow 2007, 150; Kershner 2007, 487). Tiedonkeruutapoina voivat toimia esimerkiksi erilaiset ryhmäkeskustelut, työpajat ja kyselyt.



Kuva 4. Kalasataman peruskoulun oppilaiden kanssa tehty kartta “Unelmien koulusta”, jossa oppilaat pohtivat, miten haluaisivat kehittää kouluun parempaan suuntaan.

2.10 Kuvataidekasvatus ja epistemologinen moninaisuus

Kuvataidekasvatusta ja inklusiota käsittelevässä kirjallisuuskatsauksessa 2. (Aineistotaulukko: liite 2.) tuloksissa korostui kuvataidekasvatukseen liittyvä mahdollisuus epistemologiseen moninaisuuteen ja saavutettavuuteen. Artikkeleissa kuvataidekasvatus nähtiin vastakkaisena uusliberalistisen tuottavuutta ja tehokkuutta korostavan ihmiskäsityksen kanssa (mm. Penketh 2015, 433–434). Monissa artikkeleissa tuli myös esille se, että kuvataidekasvatuksessa voidaan edistää inklusiota

tavoittelemalla saavutettavuutta, osallisuutta, sekä arvostamalla erilaisia yksilöllisiä tietämisen ja ilmaisun tapoja (Allan 2014, s. 518). Taidekasvatuksen ja erityisopetuksen yhteisenä maaperänä voidaan nähdä lasten tasa-arvokehityksen, luovuuden ja henkisen pääoman kasvattaminen (Unesco Road Map for Arts Education 2006, 4–5). Yhteinen tavoite voisi Houriganin (2014, 37) mukaan olla myös niiden oppilaiden tavoittaminen, joilla on erityisiä tuen tarpeita, tai jotka ovat jostain syystä heikossa asemassa.

Taideluokka voi Dorffin (2012, 10) olla paikka, jossa yksilöllisyyttä ja ainutlaatuisuutta arvostetaan enemmän, kuin ennalta määritellyjä tavoitteita ja toimintaa. Erilaiset taiteen tekemisen tavat voivat tarjota uudenlaisia tapoja olla ja tietää (Allan 2014, 515). Yksilöllisyys, erilaisuus ja poikkeavuus voidaan nähdä taiteen yhteydessä toivottavana. Taiteellisen ilmaisun tulkinnat voisivat toimia keinona kohti kasvavaa suvaitsevaisuutta ja ymmärrystä toiseutta kohtaan (Allan 2014, 521). Allanin (2014, 519) mukaan esimerkiksi vammaisten taide 'pakottaa' katsomaan itseään ja toisia, sekä toisenlaista tapaa kokea itsensä ympäristössä. Taiteella on potentiaalia saada tavallisesti hiljennettyjen ja syrjässä olevien ääni kuuluville ja siten taiteella on poliittista potentiaalia vaikuttaa (Allan 2014, 516–518).

Waren (2008, 575) mukaan inklusiivisessa pedagogisessa muutoksessa ei pyritä vääristämään tai piilottamaan sosiaalisten tai biologisten esteiden vaikutusta. Keskeistä esimerkiksi vammaisuuden kokemuksessa on se, mitä tapahtuu biologisen ja sosiaalisen välissä. Taiteen avulla voidaan tutkia esimerkiksi vammaisuuden kulttuurista muovautumista. (Ware 2008, 563.) Henkilökohtaisten merkitysten esille tuleminen taiteessa edellyttää Dorffin (2012, 13) mukaan 'isojen ideoiden' käyttöä, joka mahdollistaa luovuuden ja teknisen toteutuksen pinnan alle menemisen. Oppilaiden yksilölliseen ilmaisuun, mitä ja miten he ilmaisevat, tulisi Wexlerin ja Derbyn (2015, 138) mukaan kiinnittää enemmän huomiota. Omien kokemusten tutkiminen voi tukea oppilaan identiteetin vahvistumista ja osallisuutta (Wexler & Derby 2015, 138).

Allanin (2014, 515) mukaan taide voisi tarjota uudenlaisia mahdollisuuksia ajatella ja kehittää inklusiota. Taidekasvatuksessa inklusiivinen opetus voisi merkitä sitä, että pyritään kuvittelemaan ja ajattelemaan uudella tavalla. Allan (2014, 515) pohtii, voisiko taiteella olla mahdollisuuksia tuoda teoreettisia malleja, kuten vammaisuuden sosiaalista mallia, käytännön tasolle. Näin olisi mahdollista luoda konteksti, jonka avulla erityisopetuksen laajenemista voitaisiin jopa hidastaa. (Allan 2014, 515)

2.11 Kuvataideopettajien koulutus

Inklusio edellyttää Allanin (2014, 521) mukaan taideopettajilta uudenlaisen roolin löytämistä. Inklusiiviset koulut ja luokat asettavat uudenlaisia vaatimuksia opettajille. Opettajien tulee mukautua sellaisten lasten opettamiseen, jotka olisivat aiemmin olleet erityiskoulujen tai erityisluokkien oppilaita. (Cramer, Coleman, Park, Bell & Coles 2015, 9.) Wexlerin ja Derbyn (2015, 129) mukaan kuvataideluokat ovat usein ensimmäinen yleisopetuksen luokka, johon tällainen oppilas sijoitetaan. Wexlerin ja Derbyn (2015, 129) mukaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeisiin ei ole pystytty taideopetuksessa vielä vastaamaan. Inklusiivisissa luokissa pedagogisia haasteita taidekasvattajille asettaa Wexlerin ja Derbyn (2015, 127) mukaan erityisesti kommunikointiin ja sosiaaliseen käyttäytymiseen liittyvät haasteet.

Cramerin ym. (2015, 7) tutkimuksessa tutkittiin taideopettajien valmiuksia opettaa vammaisia oppilaita. Tulosten mukaan 19 opettajaa 77:stä koki omaavansa hyvät valmiuden opettaa vammaisia oppilaita. (Cramer ym. 2015, 7.) Wexlerin ja Derbyn (2015, 129) mukaan taideopettajat työskentelevät usein ympäristöissä, joista puuttuvat selkeät menetelmät vammaisten oppilaiden opettamiseen. Tällaiseen tilanteeseen johtavat muun muassa opetussuunnitelmaan liittyvät tekijät, sekä fyysiset ja kulttuuriset tekijät (Wexler ja Derby 2015, 129).

Kuvataideopettajuutta ja inklusiota käsittelevissä tutkimusartikkeleissa nousi esille erityispedagogisen tietotaidon voimakkaampi tarve kuvataideopettajien koulutuksessa, jotta se vastaisi paremmin muuttuvan koulun tarpeisiin. Tällä hetkellä aineenopettajien koulutukseen kuuluu ainoastaan yksi johdantomainen kurssi erityispedagogiikkaan (Cramer ym. 2015, 17). Erityispedagogian ja kuvataidekasvatuksen koulutusten tiiviimpi yhteistyö voisi helpottaa tulevien kuvataideopettajien valmiuksia opettaa moninaisissa koululuokissa. Yhteistyö voisi myös parantaa vammaisten oppilaiden tilannetta kuvataideopetuksessa. Lisäksi yhteistyö voisi vahvistaa keskinäistä ymmärrystä ja toimia mallina myöhemmin koulumaailmassa tapahtuvalle yhteistyölle. (Cramer ym. 2015, 17; Dorff 2012, 10.) The Department for Education and Skills (2004) mukaan opettajien koulutuksen pitäisi tarjota kaikille opettajille hyvät perusteet ja ydintaidot, joita tarvitaan nykyisten moninaisten luokkien opetuksessa (Kershner 2007, 488).

Kuvataidekasvatusta ja inklusiota käsittelevät lähdeartikkelit ovat tässä tutkielmassa kansainvälisiä. Niissä esille tulleita näkökulmia ja tuloksia ei voitane suoraan yleistää Suomen kontekstiin. Artikkeleissa esille tulleita näkökulmia, jotka ovat Suomen tilanteen kanssa yhteneväisiä ovat esimerkiksi aineenopettajien, myös kuvataideopettajien kouluksen rakenne, jossa erityispedagogiikkaa opiskellaan pakollisena yksi johdantomainen kurssi. Tämä luo kansainvälisten tutkimusartikkelien kanssa mahdollisuuden yleistää valmiuden opettaa moninaisia oppilaita myös Suomen kontekstiin. Lisäksi tavoite kehittää kouluja inklusiiviseen suuntaan koskee lähdeartikkelien kontekstien lisäksi Suomen peruskoulujen tilannetta.

2.12 Taide inklusiivisena kielenä

Malley ja Silversteinin (2014, 42) mukaan kuvataideopetuksessa päämääriin ei tarvitse kohdistua tiukkoja päämääriä, joten jokainen voi olla siihen osallisena täydellä potentiaalillaan. Simonnetin ja Modrickin (2010, 8) mukaan taiteessa ei ole niinkään kyse taidosta, vaan enemmänkin mielikuvittelusta ja luovuudesta, taideopetus voidaan ajatella modernin ihmisen luovuustaitojen opettajana. Simonnetin ja Modrickin (2010, 8) mukaan kaikki oppilaat omaavat luovuuteen tarvittavat kognitiiviset kyvyt, joten taideopetuksessa on mahdollista sitouttaa kaikki oppilaat opetukseen. Taidekasityksen perustuessa luovuuteen ja ilmaisuun, on taideopetuksessa Wexlerin ja Derbyn (2015, 138) mukaan mahdollista kyseenalaistaa kyvykkyysajatteluun perustuvia näkemyksiä ja opetusmenetelmiä, sekä vammaisuuden medikaalista mallia. Kuvataidekasvatuksessa voidaan ajatella opeteltavan taideperustaisia kommunikointitapoja, jotka soveltuvat Wexlerin ja Derbyn (2015, 127) mukaan erityisesti kommunikointiin liittyviä pulmia omaavien oppilaiden opetukseen.

Simonnetin ja Modrickin (2010, 9–10) mukaan kommunikointitaitojen ja itseilmaisun lisäksi taideopetus rakentaa merkityksiä, kehittää ongelmaratkaisutaitoja, kekseliäisyyttä, kriittistä ajattelua ja yhteistyötaitoja. Malley ja Silversteinin (2014, 39) mukaan taide auttaa lisäksi oppilaita muodostamaan yhteyksiä abstraktien ja konkreettisten käsitteiden välille, sekä itsetuntemuksen ja itsen kehittämiseen. Taidekasvatus on Malley ja Silversteinin (2014, 39) mukaan merkityksellistä sekä akateemisen, että sosioemotionaalisen kehityksen kannalta, kaikki oppilaat tarvitsevat

mahdollisuuden oppia taiteesta ja taiteen kautta. Unescon taidekasvatusta koskevassa julkilausumassa (Unesco Road Map for Arts Education 2006, 5) taidekasvatuksen nähdään tukevan emotionaalista ja kognitiivista kehitystä, ja siten edistävän kulttuurista suvaitsevaisuutta ja rauhaa.

3 Tutkielman toteutus

3.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkielman tavoite on selvittää, minkälaisia tavoitteita, arvoja ja käsityksiä Kalasataman koulun kehittämisen taustalla vallitsee. Erityisesti pyrkimyksenä on selvittää miten inklusio ilmenee Kalasataman koulussa ja miten inklusiota pyritään kehittämään. Lisäksi pyrin selvittämään, miten inklusio peruskoulujen kehittämisen perustana vaikuttaa kuvataidekasvatukseen, miten muotoutuu inklusiivinen kuvataidekasvatus ja miten inklusiota voidaan kehittää kuvataidekasvatuksessa.

Tutkielmani on menetelmällisesti yhdistelmä laadullista kirjallisuuskatsautta ja fenomenografiaa. Tutkielman teoreettisena viitekehyksenä toimivat kaksi erillistä integroivaa kirjallisuuskatsausta (kts. s. 3–4). Kirjallisuuskatsausten tulokset ovat toimineet myös teemahaastattelujen teema-aluerungon muodostamisen perustana. Tutkielmassa pyrin peilaamaan ja vertailemaan teoreettisessa viitekehyksessä esille tulleita näkökulmia haastatteluissa esille tulleetiin näkökulmiin. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Teemahaastattelut muodostavat tutkielman fenomenografisen osan. Haastateltavina oli kolme Kalasataman koulun opetushenkilökunnan jäsentä, joilla oli näkyvyyttä koulun laajempiin tavoitteisiin, kehittämiseen ja toimintaan monipuolisesti. Tutkielmaprosessi ajoittuu helmikuusta 2016 huhtikuuhun 2017.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Minkälaisia tavoitteita, arvoja ja käsityksiä Kalasataman koulun kehittämisen taustalla vallitsee?
2. Miten Kalasataman koulua pyritään kehittämään inklusiiviseen suuntaan?
3. Miten inklusiivinen kuvataideopetus muotoutuu?

Inkluusio vaikuttaa olevan hyvin laaja ja monimuotoinen ilmiö, joka ulottuu laajasti yhteiskunnan eri instituutioihin, järjestelmiin ja yhteisöihin. Inklusioon ja sen kehittämiseen on monia näkökulmia ja menetelmiä, jotka eivät tule esille tässä tutkimuksessa. Tässä tutkielmassa tarkastelu rajautuu inklusioon perusopetuksessa.

Menetelmäkirjallisuutena olen käyttänyt teoksia: Tutki ja kirjoita (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997), Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö (Hirsjärvi & Hurme 2009), Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Tuomi & Sarajärvi 2002), sekä menetelmäopetuksen tietovarantoa KvaliMOTV –verkkojulkaisua (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

3.2 Kalasataman peruskoulu

Tutkielman kohde on elokuussa 2016 toimintansa aloittanut Kalasataman yhtenäinen peruskoulu. Kalasataman peruskoulun perustamisen yhteydessä purettiin Brahenpuiston erityiskoulu, joka toimii nyt Kalasataman peruskoulun runkona. Kalasataman peruskoulu toimii Kalasataman uuden asuinalueen lähikouluna. (Kalasataman peruskoulun ohjelma 2016.)

Kalasataman peruskoulu toimii tällä hetkellä kahdessa toimipisteessä. Alakoulussa Polariksenkadun toimipisteessä opiskelee yleisopetuksen luokat 1–2, sekä kuusi erityisluokkaa oppilaille, joilla on kielellinen erityisvaikeus (SLI = Specific language impairment). Toisessa toimipisteessä Porvoonkadulla toimii viisi erityisluokkaa (luokat 4–9) SLI-oppilaille. Porvoonkadun toimipisteen oppilaiden on tarkoitus siirtyä uuteen koulurakennukseen Polariksenkadulle sen valmistuttua 2020. Tällä hetkellä Porvoonkadun toimipisteessä Kalasataman koulun oppilailla on oma ”siipi”, käytävä, jonka varrella on viisi SLI-erityisluokkaa, joissa kussakin on 8 oppilasta. Kalasataman peruskoulu toimii erityisopetuksen osaamiskeskuksena palvellen helsinkiläisiä kouluja. Sen tavoitteena on antaa tietoa kielellisistä erityisvaikeuksista, oppimateriaaleista, sekä jatko-opintomahdollisuuksista. (Opetusvirasto 2016.)

Kalasataman koulua kuvataan innovatiiviseksi kokeilukouluksi, joka tavoittelee inklusiivisuutta. Kalasataman peruskoulun koulurakennuksia rakennetaan uudenlaisen kouluarkkitehtuurin mukaisesti, joka ohjaa uuteen opetussuunnitelmaan ja inklusioon.

Kalasataman koulun uudenlaiset tilat ja välineistö tukevat inklusiivista pedagogiikkaa: toiminnallisuutta, ilmiöperustaisuutta, tutkivaa ja yhteistoiminnallista oppimista. Kalasataman peruskoulun uusissa tiloissa ei ole kotiluokkia, vaan kotiryhmiä ja niille nimettyjä opettajia. Koulun tilat on ryhmitelty vuosiluokkien mukaan. Kussakin vuosiluokille tarkoitetuissa tiloissa opiskelee noin 4 kotiryhmää. Vuosiluokkien tiloissa on yhteinen aukiomainen oppimisentila, jonka ympärillä on erilaisia oppimisentiloja. Tarkoituksena on, että erityisoppilaat opiskelevat Kalasatamassa mahdollisimman paljon yleisopetuksessa, etenkin taideaineissa. (Kalasataman peruskoulun ohjelma 2016, SLI-koulutus).

3.3 Fenomenografia

Kirjallisuuskatsausten tulosten perusteella inklusiiossa muutospaine kohdistuu erityisesti koulujärjestelmiin ja opettajiin. Inklusiivisessa ajattelussa arvot nähdään koulujen ja opettajien toiminnan perustana ja lähtökohtana. Tässä tutkielmassa selvitän millä tavoin opettajien arvot muotoutuvat ja minkälaisia näkökulmia opettajilla on inklusiioon, sen kehittämiseen, sekä inklusiiviseen kuvataidekasvatukseen.

Kalasataman koulussa eletään monimuotoista muutoksen aikaa. Muutoksia aiheuttavat esimerkiksi rakenteilla olevat, ja osittain valmiit uudet koulurakennukset, sekä uudenlaiseen kouluun liittyvät tavoitteet, toimintakulttuurit, ideologiat, sekä uusi perusopetuksen opetussuunnitelma 2014. Tutkielmassa tavoite on tarkastella inklusiota ja sen kehittämistä siinä muutoksen tilassa ja vaiheessa, jossa Kalasataman koulussa tutkielman tekemisen aikaan, vuoden 2017 alussa, elettiin. (Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka 2006.)

3.4 Aineistona teemahaastattelut

Tutkimuksessa haastateltavina olivat kolme Kalasataman koulun opettajaa. Haastateltavilla on monipuolista tietoa Kalasataman koulun tavoitteista, ideologioista ja toiminnasta. Haastattelut tehtiin tammikuussa 2017 opetusharjoitteluni yhteydessä. Valitsin aineistonkeruumenetelmäksi teemahaastattelun, sillä niiden avulla

haastateltavien äänen, tulkintojen ja asioille antamien merkitysten on mahdollista tulla kuuluville (Hirsjärvi ja Hurme 2009, 48). Kukin haastattelu kesti noin tunnin. Äänitin haastattelut ja litteroin ne. Kolmea haastattelua kuvataan kirjaimilla A, B ja C. haastattelun A äänittämisessä ilmeni ongelmia, joten tämän haastattelun analysointi perustuu haastattelujen aikana tekemiini muistiinpanoihin.

Haastatteluissa edettiin laajasta, koulutuspoliittisesta ja ideologisesta näkökulmasta edeten inklusioon ja sen kehittämiseen käytännössä. Lopuksi keskustelimme inklusiivisen kuvataidekasvatuksen muotoutumisesta ja inklusion kehittämisestä kuvataidekasvatuksessa. Teemahaastattelujen teema-aluerungon muodostamisesta kerron luvussa 2.1. Kirjallisuus (s. 3–4).

3.5 Aineiston analyysi

Analysoin haastatteluaineistot laadullisen teoriasidonnaisen sisällönanalyysin menetelmällä. Pyrin löytämään haastatteluaineistostani yhtäläisyyksiä ja eroja suhteessa teoreettiseen viitekehykseen. Pyrin tiivistämään haastattelujen perusteella keskeiset asiat inklusion kehittämisessä Kalasataman peruskoulussa. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Analyysini ei perustu suoraan teoriaan, mutta se kytkeytyy tekemiäni kirjallisuuskatsausten tuloksiin. Inklusioon, sen kehittämiseen ja inklusiiviseen kuvataidekasvatukseen liittyvät teoreettiset johtoideat johdattelevat analyysiani, joten analyysi on teoriasidonnaista. Pyrin todentamaan ja vertailemaan teoreettisia näkökulmia haastatteluaineistoista esille tulleeisiin näkökulmiin, päättely on siten abduktiivista. (Hirsjärvi ja Hurme 2009, 136; Tuomi & Sarajärvi 2002, 99; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Aineiston litteroinnin jälkeen luin haastatteluja, sekä haastattelumuistiinpanoja monta kertaa, samalla järjestellen niitä aluksi tutkimuskysymysteni perusteella. (Hirsjärvi ja Hurme 2009, 141–143) Analyysin alussa pirstoin aineiston pieniin osiin. Tämän jälkeen teemoittelin aineistoa ja poistin toistoja. Pyrin tiivistämään ja löytämään haastatteluista niiden keskeisen sisällön tutkimuskysymysteni näkökulmasta. (Hirsjärvi ja Hurme 2009, 142; Tuomi & Sarajärvi 2002, 109–116.) Analyysin loppuvaiheessa tulkitsin analyysissä

esille tulleita teemoja suhteessa tutkielman teoreettiseen viitekehykseen. (Hirsjärvi ja Hurme 2009, 137; 144.) Analyysin vaiheet:

1. Pilkoin aineiston osiin
2. Järjestin aineistoni tutkimuskysymysteni perusteella kolmeen osaan
3. Teemoittelin ja järjestelin aineistoa
4. Poistin toistoja
5. Tiivistin aineistoa ja pyrin löytämään keskeisiä asioita
6. Tulkitsin ja hahmottelin aineistoa suhteessa teoreettiseen viitekehykseen

3.6 Luotettavuus

Erityispedagogiikan proseminaaritutkielmassa, kirjallisuuskatsauksessa 1 (liite 1.), perehdyin kansainväliseen inklusiota ja sen kehittämistä koskevaan kirjallisuuteen. Aiheen valintaa ohjaili tämä maisterin opinnäytetyö. Tavoitteeni oli proseminaarityössä perehtyä huolellisesti inklusioon teoreettisella tasolla, jotta voisin tarkastella inklusiota ja inklusiivista kuvataidekasvatusta mahdollisimman luotettavasti tämän tutkielman yhteydessä. Inklusio on ilmiönä monimuotoinen, sitä voidaan tarkastella monesta erilaisesta näkökulmasta.

Kirjallisuuskatsauksessa 2. perehdyin kasvatustieteen aikakauslehtiin, joita pystyin lukemaan Aalto-yliopiston ja Helsingin yliopiston opiskelijatunnuksilla. Etsin artikkeleja, joissa käsiteltiin inklusiota, erityispedagogiikkaa ja kuvataidekasvatusta. Rajasin haun vuoden 2007 jälkeen julkaistuihin artikkeleihin saadakseni kirjallisuuskatsaukseni ajankohtaisia artikkeleja. Kuvataidekasvatusta ja inklusiota käsittelevissä artikkeleissa näkökulmat vaihtelivat kuvataidekasvatuksen ja erityispedagogiikan yhteisestä ideologisesta maaperästä käytännön keinoihin tukea oppilaita kuvataidekasvatuksessa inklusiivisissa kouluissa ja luokissa.

Teoreettista aineistoani olisi voinut tarkastella erilaisista näkökulmista. Omaa näkökulmaani ohjailivat tutkimuskysymykseni. Proseminaarityön tulokset inklusion kehittämisen kannalta keskeisiä asioista olivat pääosin selkeitä, joten teoreettisen viitekehyksen näkökulmia inklusioon ja sen kehittämiseen voitaneen pitää suhteellisen luotettavina. Sen sijaan kuvataidekasvatusta ja inklusiota käsitteleviä artikkeleja oli

hankalampaa löytää ja niiden näkökulmat olivat keskenään sen verran erilaisia, että tuloksia ei voida pitää täysin selkeinä. Luotettavuutta olisi parantanut artikkeleiden suurempi lukumäärä.

Tämän tutkielman luotettavuutta voi nähdä lisäksi heikentävän teemahaastattelujen suppea määrä, sekä se, että tutkimuksen kontekstina oli ainoastaan yksi koulu. Tutkielman luotettavuutta voi nähdä lisäävän se, että haastateltavat saivat tutkielman sen tekemisen loppuvaiheessa luettavakseen. He saivat mahdollisuuden kommentoida, tehdä korjausehdotuksia, sekä oikaista mahdollisia väärinymmärryksiä haastattelujen analyysissä. Haastateltavien korjauseddukset koskivat lähinnä haastattelulainauksen kieliasua, ja nämä korjaukset tekstiin tein.

Eräs tutkielman eettinen pohdinnan aihe oli Kalasataman koulun mainitseminen nimeltä tutkielmassa. Kalasataman koulun ollessa erityisesti ja uudenlaisena kouluna tutkimuksen kohteena, koulun mainitseminen nimeltä tuntui perustellulta. Kalasataman koulun nimen mainitseminen tuli myös haastateltavien kanssa esille, eivätkä he nähneet sille estettä. Tutkielman eettisiä näkökulmia pohdittaessa en löytänyt muita erityisiä pulmia. Tutkielman tavoitteena oli kohdistaa tarkastelua erityisesti koulujärjestelmien ja opetuksen kehittämiseen, jotta oppilaiden moninaisuuteen vastaamista voitaisiin kehittää ja parantaa.

3.7 Yleistettävyyys

Tutkielmani teoreettinen tausta koostuu valtaosin kansainvälisestä kirjallisuudesta. Tämä hankaloittaa tulosten yleistettävyyttä suomalaiseen kontekstiin. Yleistettävyyttä vaikeuttaa lisäksi se, että Kalasataman koulu on poikkeuksellinen Suomen kontekstissa. Kalasataman peruskoulussa erääksi keskeiseksi asiaksi inklusion kehittämisessä nousi uudenlaisen arkkitehtuurin vaikutus koulun toimintakulttuureihin. Tämä heikentää yleistettävyyttä, sillä vaikka inklusiivisuus on kaikkien koulujen kehittämisen suunta (Ops 2014, 14), kaikki koulurakennukset eivät ole uusia, tai niitä ei rakenneta uusiksi.

Kuvataidekasvatuksen alalla tutkimuksia inklusion merkityksestä kuvataidekasvatukselle vaikuttaa olevan vähän, jos ollenkaan. Tutkielmassa pyrin tekemään avauksen tähän suuntaan, erityisesti kansainväliseen tutkimuskirjallisuuteen

perustuen, sekä hahmottaen tilannetta Kalasataman peruskoulussa. Inklusiiviset koulujärjestelmät vaativat laajoja muutoksia koulutusjärjestelmissä, myös kuvataidekasvatuksessa. Mielestäni olisi tärkeää tutkia, miten inklusio tavoitteena vaikuttaa kuvataideopetukseen ja miten kuvataideopetusta voitaisiin kehittää vastaamaan muuttuvan koulun tarpeisiin.

4 Tulokset

4.1 Koulu pienoisyhteiskuntana

Tässä luvussa pyrin vastaamaan tutkimuskysymykseen 1. Minkälaisia tavoitteita, arvoja, ja käsityksiä Kalasataman koulun kehittämisen taustalla vallitsee?

Brahenpuiston erityiskoulun muuttaminen yleisopetuksen kouluksi (Kalasataman peruskoulu), perustuu haastattelujen mukaan laajaan erityisopetuksen muutokseen. Muutoksen taustalla on teoreettisen viitekehyksen perusteella muun muassa erityisopetuksen laajeneminen, joka laittaa pohtimaan muun muassa medikaalisen luokittelun merkityksiä kouluissa. Lisäksi muutoksen taustalla voidaan nähdä kehitys-, kasvatus- ja oppimiskäsitysten muutos kohti sosiokulttuurista paradigmaa.

Erityisopetuksen muutokseen liittyviä tavoitteita ovat esimerkiksi lähikouluperiaate, inklusio, kaikille yhteinen koulu ja koulutuksellinen tasa-arvo. Muutoksessa tavoitellaan myös erityisoppilaiden segregoinnin vähentämistä (Naukkarinen, Ladonlahti & Saloviita 2010).

B: Ihan minun mielestä koko erityisopetuksen muutos on siinä pohjalla ja koko se ajattelu siitä, että oppilaiden pitäisi voida olla omassa lähikoulussaan. Että mahdollisimman vähän syntyisi sitä leimaa, että jotkut ovat erityisoppilaita; vaan lähikoulussa, omassa koulussa, pystytään antamaan se tuki, mitä tarvitset.

Lähikouluperiaatteella tavoitella sitä, että kaikki oppilaat voisivat opiskella lähikoulussaan ja saada siellä oppimisessaan tarvitsemaansa tukea. Tämän ajatellaan tukevan oppilaan osallisuutta omassa elinympäristössä, sekä vähentävän erityisopetukseen liittyvää leimautumista. Haastattelussa B tuli esille myös erityisopetuksen muutokseen liittyvä tavoite ehkäistä koulujen eriarvoistumista. Koulujen eriarvoistumista pyritään ehkäisemään myös muun muassa aluepolitiikan ja positiivisen diskriminaation avulla.

B: Pohjalla on varmasti myös ajattelu, että Helsingin kaupungissa alueellisesti eri koulut eivät eriarvoistuisi hirvittävän voimakkaasti. Ettei tulisi toisaalta eliittikouluja ja toisaalta kouluja, joissa ongelmat kasautuvat. Meillä on monikulttuurinen, monin tavoin monikulttuurinen koulukulttuuri ja se on varmasti opetusviraston visio, jota halutaan kehittää.

Erityisopetuksen muutoksen, sekä edellä mainittujen koulutusta koskevien tavoitteiden taustalla nähtiin haastattelujen perusteella periaatteellista pohdintaa. Tämä näkökulma painottui erityisesti haastattelussa A, jossa nousi esille näkökulma ihmisten keskinäisestä erilaisuudesta. Koulu voidaan haastateltavan A mukaan ajatella pienoisyhteiskuntana, jolloin siihen lähtökohtaisesti voidaan ajatella kuuluvan moninaista väkeä. Ihmisten keskinäinen erilaisuus – moninaisuus – voisi toimia koulun rakentumisen perustana. Koulun käsittäminen pienoisyhteiskuntana suuntaa ajattelua siihen, että koulun keskeiseksi tehtäväksi käsitetään oppiminen toiminaan moninaisten ihmisten parissa. Tämä näkökulma nousee esille koulujen tehtävänä myös teoreettisessa taustassa (mm. Simonnet ja Modrick 2010, 3). Haastattelussa A nousi esille myös koulujärjestelmien ja koulujen asema arvojen ja asenteiden suuntaajana. Koulujen asemoituminen suvaitsevaisuuden edistämiseen ja moninaisuuden kunnioittamiseen vaikuttaa arvoihin ja asenteisiin myös koulun ulkopuolella. Koulut ovat siten merkityksellinen osa yhteiskuntaa ja siihen liittyviä arvoja.

Haastattelussa A tuli esille myös segregoinnin pulmallisuus monin tavoin moninaisessa nykyisyydessä. Ongelmallisia ovat muun muassa luokitteluun ja segregointiin liittyvät rajanvedot, valtaan liittyvät kysymykset, sekä eettisyys. Segregoinnin nähtiin saattavan johtaa vaarallisiin ilmiöihin moninaisessa nykyisyydessä.

Kirjallisuuskatsauksen 1. tulosten mukaan koulujärjestelmien tasolla inklusion kehittämisessä keskeistä on sitoutuminen kansainvälisiin ja kansallisiin koulutusta koskeviin lakeihin ja sopimuksiin. Ainscow'n (2007, 154) mukaan syvällisempien ja pitkäkestoisten muutosten aikaansaamiseksi inklusiivisyyden tavoitteiden on oltava osa laajempia strategioita. Haastatteluiden perusteella Kalasataman koulun kehittymistä ja rakentumista ohjasivat laajemmat ideologiat. Haastatteluissa nousivat esille muun muassa inklusiivisuus, segregoinnin purkaminen, lähikouluperiaate ja kaikille yhteisen koulun tavoitteet.

Teoreettisessa viitekehyksessä inklusiivisen koulun kehittämisessä keskeisenä nähtiin se, miten erilaisuus käsitetään ja selitetään koulutasolla ja miten siihen vastataan (Ainscow 2011, 162). Käsitteet erilaisuudesta ja moninaisuudesta nousivat esille haastatteluissa osana sitä taustaa, joka on johtanut erityisopetuksen muutokseen. Haastatteluissa näkökulmat moninaisuuteen olivat pääosin laajoja ja oppilaiden moninaisuuteen pyrittiin koulun ja opetuksen tasoilla vastaamaan.

B: Koulumme opettajilla on tällä hetkellä vankka erityispedagoginen koulutustausta ja täten erityisyyden kohtaaminen kouluarjessa on itsestäänselvyys. Eikä se erityisyys tarvitse olla pelkästään jotain tiettyä erityisvaikeutta, vaan sehän voi olla erilaista kulttuuria, erilaista temperamenttia ja erilaista tapaa vaan olla. Erilaisuuden hyväksyminen kuuluu kouluarkeen.

Haastatteluissa näkökulmat koulutuksen ideologiseen tasoon vaihtelivat jonkin verran. Toisissa haastatteluissa korostui koulutuksen filosofinen ja ideologinen taso, kun taas toisissa korostuivat kouluarjen käytännöt. Haastatteluissa uudenlaisen koulun kehittämiseen liittyvinä selkeinä arvoperustaisina suuntaviivoina piirtyivät tavoitteet vähentää syrjintää ja ulossulkevia käytäntöjä, tukea osallisuutta, sekä vastata oppilaiden moninaisuuteen monella tasolla.

4.1.1 Erityisopetus nyt ja tulevaisuuden visioita

Erityiskoulujen ja erityisluokkien lakkauttamisen taustalla nähtiin haastatteluissa myös taloudellisia perusteita. Haastatteluissa tuli esille että erityisluokkaopetus on kallista, luokissa on vähän oppilaita, opettajilla on suurempi palkka ja lisäksi kuljetukset lisäävät kustannuksia. Helsingin kaupungin näkemykseksi kuitenkin mainittiin, että toistaiseksi on sellaisia oppilaita, jotka hyötyvät ja tarvitsevat luokkamuotoista erityisopetusta tai muita erityisopetusjärjestelyjä. Erityisopetuspalvelujen tilanne Helsingissä nähtiin hyvänä ja vetovoimaisena.

B: Tällä hetkellä Helsingin kaupungin visio siitä asiasta on, että on ainakin toistaiseksi vielä sellaisia oppilaita, jotka hyötyvät ja tarvitsevat joko erityisluokkaa tai jotain erityisjärjestelyä... Se olisi hyvä, ettei olisi niin että

on vain yksi malli ja yksi tapa tehdä oikein, vaan yhdessä huoltajien kanssa päästäisiin miettimään, että meidän Maijan kohdalla lähikoulu olisi paras ratkaisu ja sitten Villen kanssa ehdottomasti kaivataankin pienluokkaa ja kenties vielä massiivisempaa turvaverkkoa ja sillä tavalla. Että ei olisi vain yksi tapa ja yksi erityisopetus, vaan meillä olisi sellainen palvelujärjestelmä, jossa oppilaan ja perheen tarpeiden mukaan pystyttäisiin hienosäätämään sitä. Jos ajattelee suomalaista järjestelmää, niin tai nimenomaan Helsingissä nämä asiat on varsin hyvin. Jos vertaa koko maata, niin Helsingissä on erityisopetuspalveluja ja tukea.

Parhaana tilanteena haastattelussa B tuli esille se, että olisi monia erilaisia malleja ja tapoja toimia ja järjestää opetusta. Tämän näkemys tulee esille Simmonnetin ja Modrickin (2010, 3) laajassa inklusiotutkimuksessa: *At the European Hearing of Young People's 'young voices: Meeting Diversity in Education'* (2007). Siinä tulosten mukaan erityisiä tuen tarpeita omaavien oppilaiden näkökulmasta nähtiin tärkeänä, että jokaisella olisi mahdollisuus valita missä käyvät koulua. Inklusiivinen koulu ja opetus nähtiin parhaana vaihtoehtona, jos oppilas sai tarpeenmukaista tukea, resurssit olivat riittäviä ja opettajat koulutettuja. Inklusiivisten koulujen etuna nähtiin sosiaalisten taitojen oppiminen, laajemmat kokemukset, sekä taidot pärjätä 'todellisessa' maailmassa ja vuorovaikutuksessa moninaisten ihmisten kanssa.

Erityisopetusjärjestelmä nähtiin haastatteluissa edelleen tarpeellisena niin kauan, kun todellisia tukipalveluja ei yleisopetuksen lähikouluissa ole riittävästi. Tällä hetkellä oppilaille ei haastattelujen perusteella voida taata yleisopetuksen kouluissa riittävää määrää henkilökuntaa, taloudellisia resursseja, eikä tietotaitoa. Haastattelussa nousi esille pohdinta siitä, miten erityistä tukea tarvitsevat oppilaat pystyvät oppimaan inklusiivisissa järjestelmissä ja minkälaiseksi opetuksen taso muotoutuisi. Ovatko opettajat päteviä opettamaan erityistä tukea tarvitsevia oppilaita ja olisiko avustajia tarpeeksi.

C: Ja sitten se, että miten he pystyvät seuraamaan siellä mukana, minkälainen se opetuksen taso sitten heidän kohdallaan on, kuka heitä opettaa, että onko siellä tarpeeksi avustajia, kuinka monta opettajaa siellä on per luokka. Että onko semmoiseen sitten varaa, että jos on kaksi tai kolmekin opettajaa per luokka. Jos olisi vaikka 24 ihmisen luokka ja siitä olisi vaikka 8 erityisoppilasta sitten, niin se on ihan kysymysmerkki.

Haastattelussa C nousi esille myös inklusion teoreettisuus. Sen nähtiin olevan teoria, joka tulkintani mukaan nähtiin jokseenkin etäisenä kouluarjesta. Pohdiskelua aiheutti lisäksi inklusiivisen koulun ryhmäkoot. Lisäksi se, miten opetus onnistuu tilanteessa, jossa voimakasta erityistä tukea tarvitseva oppilas laitetaan suureen opetusryhmään. Tilanne saattaisi johtaa eriyttämisiin, jolloin on jälleen kysyttävä, onko se inklusiivista ja tasa-arvoista. Teoriassa nousi esille samanlaisia, inklusioon liittyviä huolenaiheita, erityisesti voimakkaampaa tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla (mm. Allan 2014, 512).

C: Niin, se on vähän että mitä se tasa-arvo sitten on. Että toki tasa-arvo on sellaista kirjavaa ja erilaista, mutta jos kuitenkin tarkoitus on, että kaikki saisivat suunnilleen samanlaisen määrän opetusta, niin onko se sitten... onnistuuko sellainen.

4.1.2 Yhteenvetoa ja johtopäätöksiä

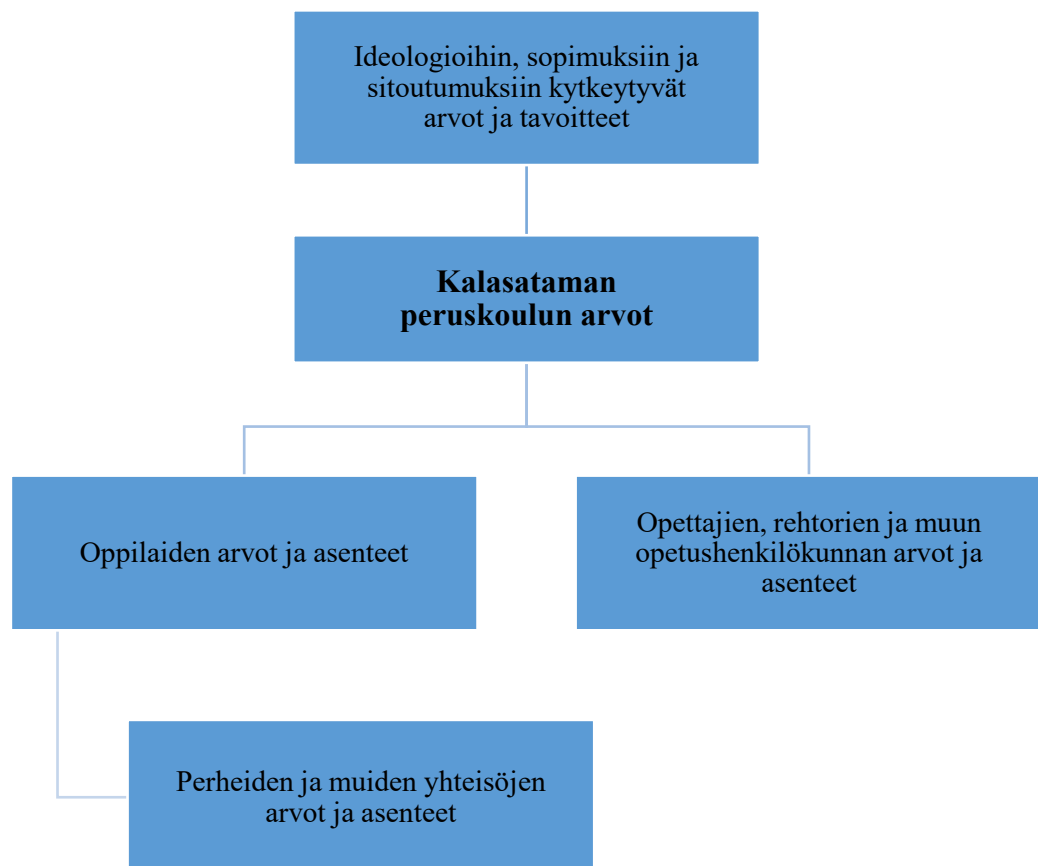
Kalasataman koulun rakentumisen ja kehittymisen taustalla vallitsi haastattelujen mukaan laaja erityisopetuksen muutos, johon liittyy muun muassa kehitystä-, kasvatusta- ja oppimista koskevien paradigmojen muuttuminen kohti sosiokulttuurista käsitystä. Kalasataman koulun rakentumisen taustalla nähtiin vaikuttavan seuraavia koulutusta koskevia tavoitteita:

- Erityisoppilaiden segregaaation purkaminen
- Koulujen eriarvoistuminen ehkäiseminen
- Inklusio
- Kaikille yhteinen koulu
- Lähikouluperiaate
- Monin tavoin monikulttuurinen koulukulttuuri

Haastattelujen perusteella vaikutti siltä, että laajempien koulutusta koskevien tavoitteiden, ideologioiden ja koulutuspoliittisten linjausten merkitys on voimakas Kalasataman rakentumisessa ja muutoksessa. Tulkintani tilanteesta haastattelujen perusteella oli, että voimakkaiden muutosten ja rakentumisen vaiheessa laajemmat ideologiat ja tavoitteet luovat kehyksiä ja tarttumapintaa, jotka ohjailevat muutosta ja ovat

siten merkittävässä asemassa. Laajemmat ideologiat ja tavoitteet vaikuttivat suuntaavan opettajien ja työyhteisöjen arvoja ja toimintaa. Kalasataman koulun tavoitteiden, arvojen ja käsitysten nähtiin vaikuttavan arvoihin ja asenteisiin myös koulun ulkopuolella. Kalasataman koulun keskeisinä arvoina näyttäytyi moninaisuuden arvostaminen ja koulutuksellinen tasa-arvo.

Erityisopetuksen järjestämisen taloudellisiin resursseihin liittyvä keskustelu tulee teoriassa ja haastatteluissa toisinaan esille, mutta sitä koskevat argumentit ovat ristiriitaisia. Toisaalta erillinen erityisopetusjärjestelmä: erityiskoulut ja erityisluokat nähdään kalliina ja toisaalta nousevat esille myös kysymykset inklusiivisten koulujärjestelmien kalleudesta. Teorian perusteella inklusiiossa on kyse resurssien uudelleenjärjestelystä ja siirtelystä, ei siitä, että jompikumpi järjestelmä olisi toista kalliimpi.



Kuva 5. Laajempien ideologioiden, arvojen ja asenteiden vaikutusketju. Ketjun eri osat ovat vuorovaikutuksessa toisiinsa.

4.2 Näkymiä Kalasataman koulun kehittämiseen

Tässä luvussa pyrin vastaamaan tutkimuskysymykseen 2. Miten Kalasataman koulua pyritään kehittämään inklusiiviseen suuntaan? Luvun alussa kuvaan Kalasataman koulun nykyistä toimintaa ja tilannetta kehittyvänä kouluna. Sen jälkeen tarkastelen haastatteluissa esille tulleita näkökulmia inklusion kehittämiseen Kalasataman peruskoulussa.

4.2.1 Kalasataman peruskoulun nykytilanteen kuvausta

Haastatteluissa piirtyi esille Kalasataman koulun kaksi keskenään erilaista toimintakulttuuria, toinen Polariksenkadun toimipisteessä ja toinen Porvoonkadun toimipisteessä.

Kalasataman peruskoulun sopeutuminen Aleksis Kiven koulun tiloihin kesti haastatteluiden perusteella aikansa. Alussa Aleksis Kiven koulun oppilaat kutsuivat Kalasataman koulun oppilaita muun muassa ”vammaisiksi”. Lisäksi eräässä haastattelussa tuli esille tilanne, jossa Aleksis Kiven koulun opettaja ilmaisi huolensa Kalasataman koulun muuttaessa Aleksis Kiven koulun tiloihin: ”Kyllähän meidän koulun maine laskee, jos tänne tulee tuollaisia”.

Syrjinnän vähentämiseksi ja ymmärryksen lisäämiseksi Kalasataman koulu järjesti Aleksis Kiven koulun opettajille ja oppilaille esittäytymistilaisuuden, jossa kerrottiin kielellisistä erityisvaikeuksista, sekä koulun toiminnasta. Tämä koettiin hyvänä tilaisuutena. Lisäksi Kalasataman koulun toiminta pyrittiin pitämään avoimena kaikille siitä kiinnostuneille Aleksis Kiven koulun oppilaille ja opettajille. Ennakkoluulot ovat karsiutuneet erään haastateltavan mukaan avoimuuden, kohtaamisten ja tutustumisen myötä. Muita koulussa käytössä olevia keinoja vähentää ja ehkäistä syrjintää ovat muun muassa Kiva-kouluna toimiminen, oppilashuoltoryhmät, sekä keskustelut.

Eräässä haastattelussa tuli esille Aleksis Kiven koulun ja Kalasataman peruskoulun (Porvoonkadun toimipisteen) välillä vallitseva henkinen, itsetuntoon liittyvä ero. Haastateltavan mukaan Kalasataman koulun oppilaat kokevat olevansa ”tyhmempiä” ja että heidän koulunsa on ”tyhmempi”, kuin Aleksis Kiven koulun oppilaat ja heidän

koulunsa. Vaikuttaa siltä, että vaikka Kalasataman peruskoulu on asettunut osaksi Aleksis Kiven koulua, he ovat jollain tapaa kuitenkin kylässä ja erillinen ryhmänsä.

C: Vähän ehkä meidän koululaiset tuntee olevansa.. tai he kokevat muutenkin ehkä vähän olevansa, kun eivät osaa kaikkea, niin ovat vähän silleen tyhmempiä ja kouluni on tyhmempi ja... Yläasteella alkaa varsinkin se sellainen että tämä on ihan tyhmä koulu ja mä haluan A. Kiven kouluun, että siellä on tavalliset lapset. Että sellaista heillä on itsellään, mutta se on se, kun on hirveen heikko itsetunto että se on tällaista. Että he ovat tyhmiä tällä puolella ja tuolla on parempia.

Kalasataman koulun Polariksenkadun toimipisteessä opiskellaan uudenaikaisessa kouluarkkitehtuurissa ja toimintakulttuurissa, jossa oppilaiden moninaisuus on ollut monin tavoin toiminnan lähtökohta alusta, syksystä 2016 alkaen. Epäileviltä asenteilta ja ajatuksilta ei olla sielläkään kokonaan vältytty. Haastatteluissa A ja B tuli esille, että osa yleisopetuksen oppilaiden vanhemmista ovat olleet huolissaan saavatko yleisopetuksen oppilaat laadukasta opetusta, kun koulussa on paljon oppilaita joilla on oppimisvaikeuksia. Haastateltavien mukaan tässäkin tilanteessa hyvä keino vähentää huolta on avoimuus.

Porvoonkadun toimipisteessä tehdään yhteistyötä Aleksis Kiven koulun kanssa johtoryhmien ja opettajien kesken. Vuosittain valitaan oppilaat, joita integroidaan Aleksis Kiven koulun puolelle joiksikin oppitunneiksi, yleensä kuvataideopetukseen. Vaikutelmani on, että integraatio ja yhteistoiminta on kuitenkin vähäistä. Koulujen välistä yhteistoimintaa hankaloitti haastattelujen mukaan muun muassa koulujen erilaiset toimintakulttuurit ja aikataulut, hallinnollinen erillisyys, sekä arkkitehtuuri: ”omassa pätäkässä”, erillisellä käytävällä toimiminen.

B: Jos ajattelee esimerkiksi Porvoonkadun koulurakennuksen käytäviä, niin eihän tuo arkkitehtuurisesti palvele sellaista asiaa, että olisi hyvä inklusio ja integraatio A. Kiven koulun kanssa, kun me olemme ikään kuin omassa pätäkässä tuolla ja ei edes nähdä heidän oppilaita välillä, kun on eri lukujärjestys.

Haastatteluiden perusteella vaikutti siltä, että erityisluokkamuotoisessa toiminnassa koettiin myös vahvuuksia. Kahdeksan oppilaan opetusryhmissä toimintatavat, ryhmädynamiikka ja vuorovaikutus vaikuttivat muodostuneet mahdollisimman sujuviksi. Tämän dynamiikan rikkominen, esimerkiksi opetusryhmiä yhdistämällä, koettiin toisinaan pulmalliseksi. Esimerkkinä eräässä haastattelussa kerrotaan kahden opetusryhmän yhdistämisestä eräällä oppitunnilla. Luokassa oli 16 oppilaan lisäksi kaksi opettajaa ja kaksi avustajaa. Kahden oppilasryhmän opettaminen ei monesta yrityksestä huolimatta onnistunut, oppilaiden välinen dynamiikka ei ollut toimivaa, eikä työrauha pysynyt yllä.

Pienemmissä ryhmissä toimimisen etuna nähtiin se, että on aina mahdollista estää ja puuttua merkkeihin tilanteiden kärjistymisestä, sekä tasapainotella väsymisestä tai liiasta energiasta juontuvan käyttäytymisen ja keskittyneen työskentelyn välillä. Lisäksi oma luokkatila toi rauhaa, joka oli osalle oppilaista tärkeää. Erityiskouluna toimimisen hyötynä nähtiin pienuus – kaikki tuntevat toisensa, yhteistoiminta on sujuvaa ja tieto välittyy.

C: Se yhteistoiminta on täällä hyvin, että aina sä tiedät mitä on suunnilleen edellisellä tunnilla tapahtunu, että kuka on missäkin tehnyt mitäkin, että tämmöisessä koulussa se on tosi... Että kaikki tuntevat kaikkien tavat ja tietävät, että sillä on sellanen tapa, että kun se laittaa kädet taskuun, niin hänellä luultavasti on siellä jo otettu jonkun toisen puhelin. Että kaikki tietävät että missä mennään.

Haastatteluissa erityiskouluna toimisessa nähtiin hyviä ja huonoja puolia. Nykytilanteessa hankalana koettiin kahdessa erillisessä toimipisteessä toimiminen. Haastattelussa A tuli esille koulujen välisen keskustelun erilaisuus, sekä vaikeus luoda yhteistä toimintakulttuuria kahden erillään toimivan koulun kesken. Koko koulun yhteisen toimintakulttuurin kehittymisen kannalta olennaisena asiana näyttäytyi samoissa koulutiloissa toimiminen. Haastatteluista saamani vaikutelma oli, että koko Kalasataman koulun toimimista samoissa tiloissa ja uudenaikaisessa toimintakulttuurissa odotettiin hiukan varovaisesti, mutta myös erittäin myönteisesti ja innokkaasti.

4.2.2 Kalasataman peruskoulun uusi kouluarkkitehtuuri

Haastatteluissa tulivat esille erityisopetuksen ja yleisopetuksen yhteistyön nykytilanne yläkouluissa. Vallitsevana käytäntönä kuvailtiin, että erillisiä erityisluokkia ei ole, vaan kaikki oppilaat on integroitu yleisopetuksen luokkiin, jossa erityisopettaja toimii samanaikaisopettajana sovitusti. Poikkeuksena mainittiin tilanne, jossa joitain oppilaita pidetään erillisenä ryhmänä esimerkiksi turvallisuussyistä. Tulkintani mukaan Kalasataman uudessa yläkoulussa erityisopetuksen luokkamuotoisuus tulee poistumaan yleisen suunnan mukaisesti. Kalasataman uudessa yläkoulussa visio on, että erilaista ryhmäytymistä syntyy opetusryhmän rajoja rikkoen, esimerkiksi taitotason tai syventymistason mukaan.

B: Tulevaisuudessa luokkia pääsee miksaamaan siten, että yleisopetuksen ja erityisopetuksen luokat sekoittuvat ja siellä voi olla luokkajaot pikemminkin vaikka taitotason tai syventymistason mukaan. Kun on erilaisia oppiaineita ja pääsee syntymään erilaisia ryhmäytymisiä, niin siinä ei tule enää niin vahvasti sitä, että kenenkä opettajan oppilaita on, vaan ne on kaikki koulun oppilaita sitten. Että toivottavasti se säilyy, kun sinne tulee enemmän ja enemmän niitä yleisopetuksen oppilaita ja luokat kasvavat. Että säilyisi aina se tunne, että olemme kaikki kuitenkin samaa koulua. Ja vanhempien huoli häviäisi siinä, että vaikka on erityisoppilaita niin voidaan antaa ihan laadukasta opetusta.

Kalasataman koulun uudet tilat Polariksenkadulla, sekä uuden yläkoulun rakennuspiirustukset ohjaavat toimintaa siihen suuntaan, että erityisoppilaiden ja yleisopetuksen oppilaiden välillä olisi mahdollisimman vähän erottelua. Lisäksi tilat on suunniteltu siten, että ne ohjaisivat inklusiivisuuteen. Haastatteluissa A ja B tuli vahvasti esille se, että Kalasataman uudet tilat ohjaavat ajattelua ja edellyttävät uudenlaisia toimintatapoja, kuten esimerkiksi yhteisopettajuutta. Tilat on suunniteltu siten, että yhteisestä oppimisen tilasta, aukiolta tai torilta, on pääsy erilaisiin oppimisen tiloihin, esimerkiksi kuvataideluokkaan tai kädentaitojen luokkiin.

B: Kun miettii Polariksenkinkatua ja on nähnyt uuden osan piirustukset, niin tietää, että se rakennetaan sillä lailla, että ei ole mitään väliä oletko erityisoppilas tai yleisopetuksen oppilas. Koko rakennuksen arkkitehtuuri:

ne huoneet, tilat tukevat sitä, että me voidaan toimia inklusiivisesti. Minusta se on tosi makee se ajattelu, että uuteen osaan on suunniteltu sellaisia yhteisiä tiloja, tavallaan missä voidaan oppilaille avata, että nyt lähdetään tekemään tätä ja tätä projektia. Siitä lähtee kuvataiteen luokat, kaikki tekniset ja tekstiilit. Siinä avoimessa tilassa ensin kokoonnutaan kenties ja sitten oppilaat lähtevät kukin minnekin ja palataan taas välillä suunnittelutilaan ja osa kenties työskentelee koko ajan tässä. Tavallaan uudessa arkkitehtuurissa voidaan mahdollistaa se, että nyt toimitaan uudella tavalla.

Uusissa koulutiloissa moninaisuuteen pyritään vastaamaan myös esimerkiksi rakentamalla eriyttämisen tiloja, esimerkiksi hiljaisen olemisen tiloja. Tässä käytetään esimerkiksi akustisia keinoja, irtosermejä ja looseja. Näillä keinoilla kaikkien oppilaiden on mahdollista olla toisten kanssa samoissa tiloissa, vaikka joku kaipaisikin toisinaan omaa rauhallista olemista.

B: Pitää kuitenkin huomioida, että siellä on myös eriyttämisen tiloja. Toiveena on, että siihen uuteen osaan on tulossa eriyttämisen tiloja, sellaisia hiljaisen olemisen tiloja. Valmiina olevassa osassa on ihan superoikein onnistuttu tekemään niin, että siellä se akustiikka on semmoinen, että vaikka siinä niitten luokkien välillä on ne lasiseinät, niin kun opettaja pitää viereisessä luokassa oppitunteja, niin sieltä toisesta luokasta ei kuulu mitään. Rakennuksen akustiikka on hoidettu niin superhienosti. Peittoääni aukioilla, tällaisilla voidaan rakentaa sitä rauhaa oppilaille. Ja sitten tietenkin irtosermejä voi olla, tai looseja. On tärkeää, että arkkitehtuurissa mahdollistetaan erilaisten oppijoiden tai erilaisten toimijoiden työskentely.

Koulutilojen uudelleenrakentaminen tulee esille inklusion kehittämistä koskevassa teoreettisessa viitekehyksessä. Sleen (2007, 164–165) mukaan inklusiivisten koulujen kehittämiseksi on tehtävä uudelleenrakennustyötä, sillä koulujärjestelmät ovat rakentuneet sisään- ja ulossulkemisen perustalle. Sleen (2007, 164–165) mukaan lasten sijoittaminen riittävin tukitoimin kouluihin ja luokkatiloihin, joissa on edelleen kulttuurisia ulossulkemisen piirteitä, ei voida sanoa inklusiiviseksi. Tämä näkökulma nousi esille Kalasataman koulun tilanteessa selvästi. Kalasataman koulun kehittämisessä

uudenlaisen inklusiivisen kouluarkkitehtuurin asema korostui, tilojen suunnittelussa inklusiiviset lähtökohdat vaikuttivat keskeisiltä.

4.2.3 Muutokseen tarvitaan aikaa – arvot ja asenteet

Teoreettisessa viitekehyksessä inklusion kehittämisessä keskeiseksi nousivat opettajien arvot ja asenteet. Niiden nähdään toimivan muutoksen, ajattelun ja toiminnan perustana. Arvot ja ajattelumallit vaikuttavat Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016, 58) mukaan tapaamme katsoa maailmaa ja toisia ihmisiä. Kouluihin ja opetukseen liittyvät arvot olivat haastatteluissani teoriaan perustuen merkittävässä asemassa. Keskustelimme haastatteluissa siitä, millä tavoin arvot muotoutuvat ja miten ne vaikuttavat opettajuuteen ja toimintaan.

Haastatteluissa arvot nähtiin sisäisinä, mutta niihin nähtiin vaikuttavan monet ulkoapäin tulevat arvot. Opettajana toimimiseen vaikuttavia ulkoapäin tulevia arvoja välittyi esimerkiksi koulutuspoliittisista linjauksista, koulutusta koskevista tavoitteista ja opetussuunnitelmista. Esimerkiksi Helsingin kaupungin opetusviraston linjaus samanarvoistuvista ja kaikille yhteisestä koulusta täytyy haastateltavan B mukaan näkyä opettajan toiminnassa ammatillisena. Koulujen ja opetuksen arvoja suuntaavat myös koulun johtoryhmä ja johtamisen rakenteet. Lisäksi arviointi, erityisesti esimerkiksi uuteen opetussuunnitelmaan tulevat arviointiperusteet kuvastavat haastattelujen mukaan koulun arvoja.

B: Kyllä puhutaan tosi paljonkin (arvoista), että kaikkien tulee ensinnäkin tiedostaa, että me olemme ammatti-ihmisiä, me olemme opetusviraston toiminnan alaisia, kyllähän ne arvot pitää lähteä sieltä ylhäältä. Että minun toiminnassa pitää näkyä se, että Helsingin kaupunki on tehnyt päätöksen, että koulut ovat samanarvoistuvia tai siis sillä tavalla, että niihin mahtuu kaikenlaisia oppilaita. Työyhteisössä me käymme tosi paljon näitä keskusteluja ja juurikin tällaisista.

Koulun yhteiset arvot tulivat kouluarjessa esille muun muassa erilaisissa ongelmatilanteissa, joissa yhteistyö ja keskustelu muun opetushenkilökunnan kanssa koettiin tärkeäksi. Ongelmatilanteissa yhteiset arvot, tavoitteet ja toimintatavat nousevat

keskusteluun ja arvoperustaa hahmotellaan yhdessä. Nämä keskustelut suuntaavat muun muassa toimintatapoja oppilaiden kanssa. Yhteiset arvot muodostavat rajapintoja omalle toiminnalle osana opetushenkilökuntaa.

C: Kyllähän ne arvot pitäisi olla tavallaan sisäisiä, mutta kyllä me aina jos tulee joku probleema, joku tilanne, niin kyllä me siinä aina käydään läpi että mikä on meidän juttu. Me ollaan näitä ja näitä ja meillä on nämä ja nämä arvot, että sen mukaan tää asia on näin. Että ei voi ikään kuin sitten muuta, että ollaan niissä rajoissa, että vaikka tulee jotakin ties mitä, niin näin toimitaan. Kyllä niistä puhutaan paljon.

Haastatteluiden perusteella arvoista puhuttiin Kalasataman koulussa paljon ja se koettiin tärkeäksi. Kalasataman koulussa keskustelukulttuuri ja yhteistoiminta koettiin yhdeksi arvoksi ja vahvuudeksi itsessään. Hyvän yhteistoiminnan ja työilmapiirin taustalla nähtiin muun muassa se, että henkilökunnalla on muitakin kohtaamisia kuin koulupäivän aikana tapahtuvat kohtaamiset – järjestetään juhlia ja tavataan myös koulutyön ulkopuolella. Näiden lisäksi osana koulun arvomaailmaa mainittiin joustava tiedottaminen, sekä pedagogisten iltapäivien pitäminen.

Teoreettisessa viitekehyksessä inklusion kehittämisessä keskeisenä näyttäytyivät opettajien sisäiset arvot, kyseenalaistaminen ja kouluttautuminen. Haastatteluissa opettajien kehittämisessä kohti inklusiota nähtiin keskeiseksi sitoutuminen laajempiin koulutusta koskeviin tavoitteisiin ja työyhteisön arvoihin. Lisäksi haastatteluissa opettajien keskinäinen erilaisuus ja tavat opettaa nähtiin rikkautena. Muutoksessa keskeisenä näyttäytyi erityisesti ajan antaminen muutokselle, sen hyväksyminen, että opettajat ovat erilaisissa vaiheissa suhteessa inklusioon ja muihin koulutusta koskeviin tavoitteisiin. Haastatteluissa välittyi teoreettisen viitekehyksen näkökulmaan verrattuna käytännönläheisempi näkemys opettajien keskinäiseen erilaisuuteen ja ajan antamiseen muutokselle.

B: Se on varmaa, että muutokseen tarvitaan paljon aikaa, tai sanotaan että muutokseen tarvitaan ainakin 5 vuotta ja onhan se sellainen kasvunpaikka kaikille. Jatkossa Kalasataman peruskouluun hakeutuu varmasti töihin opettajia, jotka ovat valmiita noudattamaan uutta suuntaa, koska he tietävät jo tullessaan että tätä edellytetään. Voi olla, että joku käy sieltä

kokeilemassa, että heitä viehättää koulun arkkitehtuuri, tai se hieno rakennus, mutta sitten ovat kenties vuoden tai kaksi työssä ja huomaavatkin että tämä ei ole heidän tapa työskennellä. Mutta sehän ei oo paha juttu.

4.2.4 Kohti kaikille soveltuvaa pedagogiikkaa

Haastatteluissa tuli esille, että erityisesti oppilaiden näkökulmasta inklusioon ja uudenlaiseen kouluun kasvaminen on todennäköisesti helpointa, kun se tapahtuu alakoulusta tai varhaiskasvatuksesta lähtien. Toisenlaisesta koulukulttuurista hyvin toisenlaiseen koulukulttuuriin sopeutuminen voi olla haastateltavien mukaan hankalaa. Uudenlaiset tilat ja koulukulttuuri voivat olla oppilaalle ja perheille muutos, jonka omaksuminen voi kysyä aikaa ja totuttelua. Kalasataman koulussa nykyiset yläkoululaiset eivät muuta uusiin koulutiloihin, sillä ne valmistuvat 2020, jolloin suurimman osan Porvoonkadun toimipisteen oppilaiden peruskoulutaival on päättynyt.

Kalasataman koulussa hyödynnetään erityisopetuksen menetelmiä, joista hyötyvät teoreettisen viitekehyksen (Florian 2007, 18), sekä haastattelujen perusteella kaikki oppilaat ja etenkin alakoululaiset. Erityispedagogisten menetelmien hyödyntäminen on osa mahdollisimman monille soveltuvien, inklusiivisten pedagogisten toimintatapojen luontia.

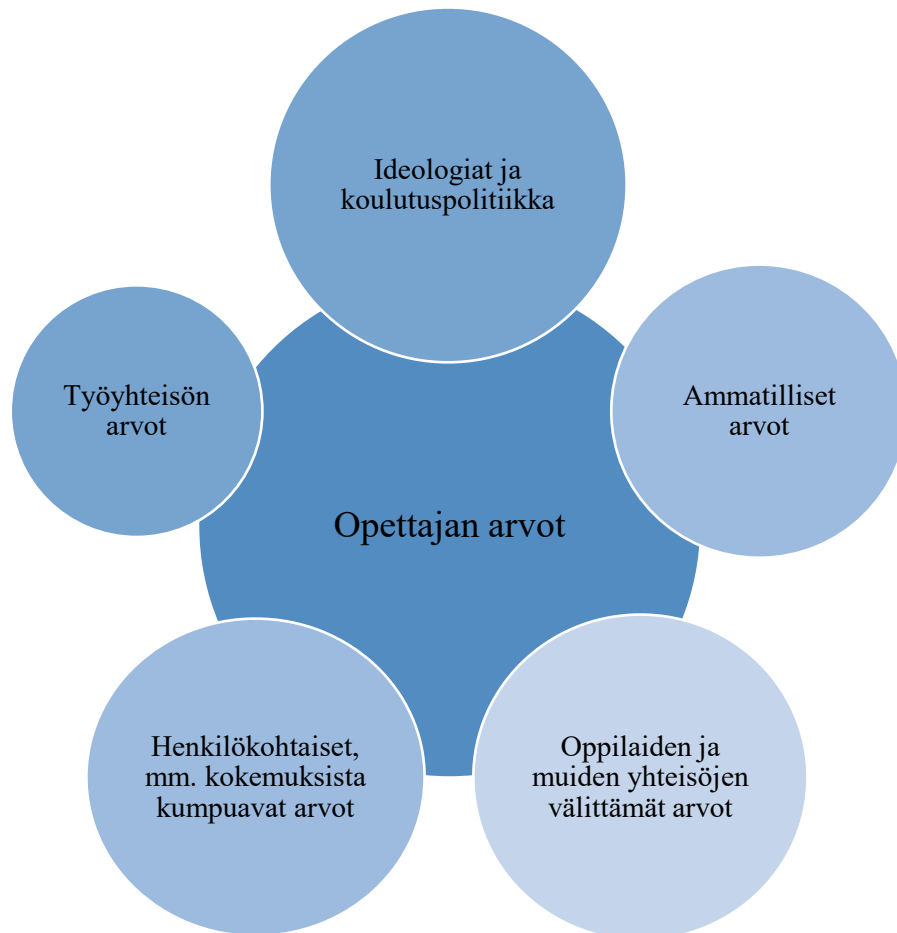
B: Kyllä me olemme aina puhuneet, että näistä samoista menetelmistä hyöttyy koko luokka, etenkin pikkuoppilaat, että niitä kannattaa tarjota kaikille. Ja voi olla, että siellä joukossa on oppilaita, joilla ei ole diagnostiikkaa, mutta jotka oikeasti vaan hyöttyy erityisopetuksen menetelmistä.

Inklusiivisessa ajattelussa oppilaiden oppiminen yhdessä, vuorovaikutuksessa toistensa kanssa nähdään merkittävänä oppimisen ja kehityksen kannalta. Vuorovaikutuksellista oppimista tukevat teoreettisen viitekehyksen perusteella erilaiset ryhmä- ja yhteistyömenetelmät, sekä tutkimus- ja ilmiöperustainen opetus (Male 2007, 468; Vassing 2007, 113). Nämä menetelmät vaikuttivat olevan oppimisen perustana Polariksenkadun toimipisteessä, mutta Porvoonkadun toimipisteessä tällä hetkellä vähemmän.

4.2.5 Yhteenvetoa ja johtopäätöksiä

Kalasataman koulun kahden toimipisteen kulttuurit olivat haastattelun perusteella jonkin verran erilaisia. Porvoonkadun toimipisteessä inklusiota kehitettiin avoimuuden ja tiedon lisäämisen keinoin. Inklusiiviseksi kehitykseksi voi nähdä myös ajattelu- ja toimintatapojen kyseenalaistamisen koulun kulttuurien muutostilassa. Polariksenkadun toimipisteessä kehittäminen näkyi fyysisten koulurakennusten, toimintakulttuurien ja ajattelutapojen muutostilana. Kalasataman koulussa uudenlaisen kouluarkkitehtuurin nähtiin mahdollistavan ja helpottavan uudenlaisen toimintakulttuurin kehittämistä ja inklusiivisen pedagogiikan käyttämistä.

Teoreettisessa viitekehyksessä keskeisenä inklusion kehittämisessä nähtiin opettajien sisäiset arvot. Haastatteluissa korostui puolestaan opettajien ammatillinen sitoutuminen laajempiin koulutusta koskeviin tavoitteisiin ja koulutuspoliittisiin linjauksiin. Voi olla, että monimuotoisessa ja suhteellisen varhaisessa muutoksen tilassa, jossa Kalasataman koulu on, ajattelu ja arvot sitoutuvat laajempiin käsityksiin kenties voimakkaammin, kuin vakiintuneemmassa koulussa. Kalasataman koulussa arvot näyttäytyivät monin tavoin keskeisenä ja niiden nähtiin olevan jatkuvassa vuorovaikutuksen ja kehittymisen tilassa esimerkiksi kuvaajassa esillä olevilla tasoilla:



Kuva 6. Opettajan arvojen muodostumiseen vaikuttavia asioita, jotka ovat vuorovaikutuksessa toisiinsa.

Haastattelujen perusteella inklusiivisen ja uudenlaisen koulun kehittämisessä on tärkeää, että muutoksille annetaan aikaa, sekä tilaa opettajien erilaisille persoonille. Myös oppilaat ja heidän perheensä tarvitsivat haastatteluiden mukaan aikaa muutokseen sopeutumisessa. Kalasataman koulussa keskeisiä asioita inklusion kehittämisessä haastattelujen perusteella olivat:

- Arvot
- Uudenlaiset toimintakulttuurit (Opetussuunnitelmat ja pedagogiikka)
- Aika
- Kouluarkkitehtuuri

Haastatteluissa koulujen suunta kohti inklusiota ja kaikille yhteistä koulua nähtiin pääosin on positiivisena. Inklusion kehittämisen nähtiin edellyttävän kuitenkin pitkää aikajännettä, koulujen kehittämistä ja uudenlaista ajattelua. Tämä on vastaa Ainscow'n ym. (2006, 191) käsityksiä inklusiivisen koulun kehittämisestä.

4.3 Kuvataidekasvatus inklusiivisena kielenä

Tässä luvussa pyrin vastaamaan tutkimuskysymykseeni 3. Miten inklusiivinen kuvataideopetus muotoutuu?

Haastatteluissa kuvataideopetus nähtiin merkityksellisenä. Monella Kalasataman peruskoulun oppilaalla on kielellinen erityisvaikeus. Kielelliset erityisvaikeudet voivat vaikeuttaa ilmaisua-, sekä ymmärtämistä sanojen ja kirjoituksen välityksellä. Visuaalisen työskentelyn nähtiin tukevan oppimista ja ilmaisua, sekä käsitteiden ymmärtämistä. Tämä tuli esille myös teoreettisessa viitekehyksessä, jossa kuvataidekasvatuksen nähtiin kehittävän itseilmaisua ja kommunikointitaitoja ja olevan siten hyödyllistä erityisesti kommunikointiin liittyviä pulmia omaavien oppilaiden opetuksessa (Simonnet & Modrick 2010, 9–10; Wexler & Derby 2015, 127).

B: Visuaalisella menetelmällä on tavattoman suuri merkitys ja että meidänkin oppilaita, joidenka on hirveän vaikeata sanojen kautta, tai sanojen välityksellä ilmaista tunteitaan tai ymmärtää tietoa. Uskon vahvasti sellaiseen visuaaliseen työskentelyyn ja osahan rakastaa sitä. On joukossa myös sellaisia, jotka ei ollenkaan tykkää kuvataiteesta, jotka kokee, etteivät he osaa. Näen, että kuvataiteella on hirvittävän suuri merkitys ja kun siinä voi prosessoida niin monia asioita. Se ei ole vain se, että kuviksessa nyt otetaan tämä opsin sisältö, vaan usein se on sitä minäksi kasvamisen, tai tunteiden hallintaa, tai tunteiden ilmaisua, tai toisen tunteiden ymmärtämistä. Ja sen tekemisen kautta voi niihin käsitteisiinkin pureutua sitten vähän helpommin.

Haastatteluissa tulivat esille kuvataidekasvatuksen monet ulottuvuudet. Kuvataidekasvatuksen nähtiin olevan osa itseksi kasvamisen prosessia. Kuvataidekasvatuksessa nähtiin myös mahdolliseksi oppia paljon asioita “pinnan alla”, sekä käsitellä ja jäsentää monenlaisia taitoja. Kuvataidekasvatus nähtiin luontevana tilanteena opetella vuorovaikutustaitoja ja empatiataitoja. Sosiaalisten taitojen kehittymisen voi nähdä lisäävän osallisuutta ja siten inklusiota. Teoreettisessa viitekehyksessä kuvataidekasvatuksessa keskeisinä asioina nähtiin itsetuntemuksen ja

sosioemotionaalisen kasvamisen lisäksi muun muassa kriittiset ajattelutaidot, sekä ongelmaratkaisutaitojen kehittyminen (Simmonnet ja Modrick 2010, 9–10).

B: Kuvataiteessa on paljon yhdessä tekemistä, ryhmässä tekemistä, toisen kuuntelua ja sitten tavallaan sitä sellaista, mikä on hirvittävän tärkeä taito, että okei jos mä en osaa kirjoittaa esseitä jotka on 5 sivua pitkiä, niin jos mä osaisinkin kuunnella mitä se toinen kertoo tästä päivästä. Että juuri se omien tunteiden ja toisen tunteiden ymmärtäminen, koska ne ovat sellaisia asioita, jotka ovat haasteellisia. Koska oppilaiden saattaa olla vaikeaa tulkita toisen tunnetilaa, niin kuvataiteen ja visuaalisen työstämisen kautta pystymme myös avaamaan sitä, että tämän näköinen ihminen on jännittynyt, pelokas tai voimme työstää montaa muutakin asiaa.

Kuvataiteen avulla nähtiin olevan mahdollisuuksia ihmisten rajaamisessa ja avaamisessa. Erään haastateltavan mukaan erilaisia ryhmiä muodostamalla on mahdollista saada aikaan tietynlaisia ilmiöitä. Esimerkiksi mutistiset oppilaat saattavat haastateltavan mukaan hyötyä pienryhmäryhmätyöskentelystä, jossa ryhmän jäsenet tukevat oppilaan ilmaisua. Kuvataidekasvatuksessa nähtiin myös hyödylliseksi yhteistyön tekeminen esimerkiksi erityisopettajan tai puheterapeutin kanssa. Erilaisten yksilöllisten tarpeiden huomioiminen opetuksen suunnittelussa ja opetustilanteessa edellyttää opettajalta oppilaiden ainakin jonkin asteinen tuntemista. Haastattelussa A tuli esille se, että opettajien omat osaamisen ja kiinnostuksen alueet vaikuttavat siihen, millä tavoin oppilaiden ilmaisua tuetaan opetuksessa. Eräessä haastattelussa tuli esille ajatus siitä, että koko alkuopetus voisi olla ilmaisulähtöistä, jolloin kaikki oppiminen tapahtuisi erilaisten ilmaisukeinojen välityksellä.

4.3.1 Jotain kivaa koulun seinillä

Haastattelussa C tuli esille kuvataidekasvatukseen liittyvä, haastateltavan mukaan edelleen voimissaan oleva ”pyhäinjäännös”. Ajattelutapa, jossa kuvataidekasvatukseen odotetaan tuottavan ”jotain kaunista koulujen seinille”, jota kaikki voivat ihailla. Kauniiden lopputulosten sijaan haastateltava koki tärkeäksi sen, että lapsi saa kuvataiteesta jonkinlaisen kokemuksen.

C: Yksi asia joka tässä on tällainen, joka mua kuviksessa sillain vähän hännää, että on yhä vielä hirveesti vallalla se, että halutaan nähdä sellasia näytettäviä töitä, joita vanhemmat tulee ihaileen, joita muut opettajat voi ihailla joita oppilaat voi ihailla.

“Pyhäinjäännösajattelun” voi nähdä perustuvan kyvykkyyssajatteluun, ja sen voi käsittää esteenä inklusiivisen kuvataidekasvatuksen kehittymiselle, sekä inklusion kehittämiseksi kuvataidekasvatuksessa. “Pyhäinjäännösajattelun” voi nähdä olevan yhteydessä myös uusliberalistisiin, tuottavuutta ja tehokkuutta, sekä medikalisaatiota tukeviin ajatusmalleihin (Penketh 2015, 433–434). Teoreettisessa viitekehyksessä inklusiivisessa kuvataidekasvatuksessa keskeisenä asiana näyttäytyy epistemologisen moninaisuuden tukeminen. Haastatteluissa kuvataideopetuksessa keskeisenä eivät näyttäytyneet tekniset taidot tai ulkoiset päämäärät, vaan taiteen käsittäminen osana kehittymistä, sekä ilmaisuna.

Kuvataideopettajien koulutusta koskeva pohdinta nousi esille teoreettisessa viitekehyksessä (Wexler ja Derby 2015, 129), jossa laajempi erityispedagoginen tietotaito koulutuksessa nähtiin tukevan muuttuvan koulun tarpeita. Myös haastatteluissa tuli esille kuvataideopettajien, sekä laajemmin aineenopettajien koulutuksen vastaaminen inklusiivisiin, moninaisiin kouluihin ja oppilasryhmiin, lähinnä kysymyksenä minulle:

C: Valmistaudutaanko siihen esimerkiksi koulutuksessa millään tavalla, että sun pitää olla niinkun sitä ja tätä, vai oletetaanko että kun sä tuut johonkin kouluun sitten, niin opit siellä kaiken?

4.3.2 Yhteenvetoa ja johtopäätöksiä

Haastatteluissa kuvataidekasvatus nähtiin merkittävänä oppiaineena kouluissa. Kuvataidekasvatuksen nähtiin olevan osa itseksi kasvamista, sekä tukevan ilmaisua, oppimista ja sosioemotionaalista kehitystä. Kielellisten erityisvaikeuksien yhteydessä taiteellisen ja visuaalisen työskentely nähtiin tukevan erilaisten asioiden käsittelyä ja käsitteiden ymmärtämistä.

Haastatteluissa tuli esille kuvataidekasvatuksen muutoksen tarve, jotta se vastaisi uudenlaisen moninaisen koulun tarpeisiin. Kyvykkyyteen ja luokitteluun perustuvista

arvoista ja toimintatavoista olisi siirryttävä selkeästi näkökulmaan kuvataiteesta ilmaisuna ja moninaisen tietämisen tapana. Lisäksi kasvatus- ja oppimiskäsitysten sosiokulttuurinen painottuminen voisi edistää inklusiivisen kuvataidekasvatuksen kehittymistä. Keskeisenä kysymyksenä haastatteluiden tulkinnassa nousi esille se, minkälaiset taidekäsitteet tukevat inklusiivista kehitystä ja käsitystä epistemologisesta moninaisuudesta.

Kuvataidekasvatuksen muotoutuminen inklusiiviseksi voisi merkitä pyrkimistä saavutettavuuteen ja osallisuuden tukemiseen. Inklusiivinen kuvataidekasvatus edellyttäisi sekä haastattelujen, että teorian mukaan eri opettajien välistä yhteistyötä. Yhteistyölle voisi rakentua pohjaa jo kuvataidekasvattajien koulutuksessa, esimerkiksi tekemällä yhteistyötä erityispedagogiikan koulutuksen kanssa. Inklusion kehittäminen vaati muutoksia ja uudelleenajattelua kaikkeen koulun toimintaan, myös kuvataidekasvatukseen liittyen.

5 Johtopäätöksiä ja pohdintaa

Inkluusio vaikuttaa olevan hyvin monitahoinen, laaja ja syvä ideologia, sekä ilmiö. Inklusiiossa tavoitellaan koulutuksellista tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja osallisuutta. Sillä on monia taajuuksia filosofisen ja käytännönläheisen välillä. Pohjimmiltaan siinä vaikuttaa olevan kyse normaaliuden ja poikkeavuuden ontologiasta (Slee 2007, 165). Siinä pohditaan, miten ihmisiä jaotellaan ja minkälaisia tarkoituksia varten. Inklusiivisessa ajattelussa edetään siihen, että kaikki ihmiset ovat keskenään erilaisia – moninaisia. Inklusiiossa tavoitellaan tilannetta, jossa moninaisuus on lähtökohta, jonka puitteissa toimitaan.

Paradigmat voidaan nähdä arvoihin perustuvina. Koulutusta koskevinä niissä vastataan kysymyksiin: mitä on keskeistä opettaa ja mihin halutaan kasvattaa. Inklusio opetusalan paradigmat voidaan nähdä vastakkaisena uusliberalistisille koulutusta koskeville paradigmatteille. Inklusiiossa reagoidaan normaaliuskäsitysten kapenemiseen, medikalisoitumiseen, sekä ihmisen käsittämiseen potentiaalisena taloudellisena hyötynä. Inklusiiossa nousevat esille myös ikäkausien väliset hierarkiat. Uusliberalistiset koulutusta koskevat tavoitteet pyrkivät kasvattamaan mahdollisimman tuottavan aikuisen, jolloin lapset nähdään koulutuksessa potentiaalisena tulevana työvoimana. Inklusiiossa ikäkausiin liittyvät rajat voidaan nähdä muuttuvan siten, että lapsuus ikävaiheena nähdään itsessään arvokkaana – lapsuus ei ole vain matka kohti tuottavaa aikuisuutta. Lasten keskinäinen vuorovaikutus ja tietämisen tavat nähdään arvokkaina.

Sekä teoreettisessa viitekehyksessä, että haastatteluissa tuli esille pohdinta segregoinnin eettisestä kestävydestä. Segregaatioon liittyen nousee esille monenlaisia kysymyksiä sen tarkoituksesta, sekä vallasta – kenellä on valtaa luokitella toisia ja minkälaiset yhteiskunnalliset mekanismit luovat näitä valta-asetelmia. Päästään bourdieulaiseen ajatteluun kouluista yhteiskunnallisten asemien uusintajana, sekä siihen, miten yhteiskunnalliset hierarkiat näkyvät koulujärjestelmissä ja vaikuttavat niihin. On kysyttävä, minkälaisia yhteiskunnallisia jakoja segregointi ja erillinen erityisopetusjärjestelmä palvelevat. Näiden kysymysten pohdinta johdattelee näkemään kouluinstituution voimakkaan kytkeytymisen yhteiskunnan muotoutumiseen, sekä sen, kuinka merkittäviä kasvatuksen ja koulutuksen taustalla olevat paradigmat ovat. Myös

vammaisuuden sosiaalisessa mallissa keskeinen kysymys on se, keitä varten yhteiskuntamme on rakennettu.

5.1 Ideologiat muovaavat arvoja

Tässä tutkielmassa laajemmat tavoitteet, sekä ideologiat näyttäytyivät merkittävinä koulun toimintakulttuurien ja arvojen muotoutumisessa. Kalasataman koulussa, voimakkaiden muutosten aikana laajemmat tavoitteet ja niihin kytkeytyvät arvot suuntasivat työyhteisöjen ja opettajien ajattelua ja toimintaa. Laajemmat tavoitteet ja niihin kytkeytyvät arvot vaikuttivat luovan keskeisen perustan, joka vaikutti esimerkiksi moninaisuuden käsittämiseen voimavarana, sekä tavoitteeseen luoda koulu, jossa on mahdollisimman vähän syrjiviä rakenteita.

Moninaistuvassa nykyisyydessä, jossa laajoina kysymyksinä nousevat esille muun muassa pakolaiskysymykset, rasismi ja eriarvoistuminen, näen koulujen arvoperustaisen asemoitumisen olevan tärkeää. Kalasataman koulun rakentumisessa erityiskoulun purkaminen, sekä tasa-arvoisuus, inklusion tavoittelu ja moninaisuuden arvostaminen ovat mielestäni voimakas arvolausunto niin Kalasataman uudella asuinalueella, kuin myös laajemmin yhteiskunnallisesti. Kalasataman koulun arvot välittyvät myös koulujen ulkopuolelle, esimerkiksi oppilaiden perheisiin, joissa lasten kouluun kytkeytyvät arvot kohtaavat esimerkiksi perheiden arvot.

Kasvatukseen ja koulutukseen liittyvät paradigmat vaikuttavat muun muassa siihen, mikä nähdään koulussa keskeiseksi oppia. Haastatteluissa tuli esille käsitys koulusta pienoisyhteiskuntana, joka koostuu moninaisista toimijoista. Tässä näkemyksessä koulun keskeisenä tehtävänä nähdään oppiminen toimimaan kunnioittaen, tasa-arvoisesti ja rauhanomaisesti moninaisessa nykyisyydessä. Inklusiivisessa ajattelussa koulussa on (Ainscow'n 2006, 1) mukaan olennaista, miten ihmiset kohtelevat toisiaan ja miten he oppivat elämään moninaisessa maailmassa.

5.2 Inklusion ongelmakohtia

Inklusioon liittyy ongelmakohtia, joista keskeisimpinä näen mahdollisen sosiaalisen syrjinnän erityisesti ikätovereiden taholta kouluissa. Oppimisen esteitä omaavat lapset joutuvat Malen (2007, 464) mukaan sosiaalisesti syrjityiksi useammin kuin 'tavalliset' lapset. Olisi paradoksaalista, jos yhdenvertaisuutta ja kunnioitusta tavoitteleva inklusio aiheuttaisi tiedostaen syrjintää. Toisaalta erityisopetusjärjestelmään sisältyvät ratkaisut, kuten esimerkiksi erityiskoulut ja pienryhmät voivat olla eristäviä ja aiheuttaa syrjintää ja kiusaamista. Inklusion kehittämiseksi olisi pyrittävä selvittämään, millä tavoin syrjivät asenteet muotoutuvat yksilö- ja yhteisötasoilla.

Tässä kulminoituu toinen keskeinen inklusioon liittyvä eettinen ongelmakohta, se, oikeuttaako inklusio tavoitteena utilitaristisesti joidenkin oppilaiden kärsimyksen (muun muassa sosiaalisen syrjinnän) matkalla kohti kuviteltua parempaa tulevaisuutta, suuremman joukon onnea ja poliittisen agendan toteutumista. Itselleni inklusio tavoitteena merkitsee sitä, että jokainen nähdään arvokkaana, ei ainoastaan välineenä jonkin päämäärän saavuttamiseksi. On tärkeää pohtia millä tavoin inklusiivisiin tavoitteisiin päästään eettisesti kestäväällä tavalla. Näin ajateltuna inklusion kehittämisessä keskeiseen asemaan nousee inklusion huolellinen valmistelu.

5.3 Opettajan kehykset

Arvot ovat dynaamisia, niihin vaikuttavat monet erilaiset asiat, kuten esimerkiksi ihmiskäsitykset, ammattia sitovat arvot, ulkoapäin tulevat arvot ja henkilökohtaiset kokemukset. Arvojen muodostumisessa Kalasataman koulussa keskeisenä näyttäytyi sitoutuminen koulutuspoliittisiin tavoitteisiin, sekä koulun ja työyhteisön yhteistoimintaan ja arvoperustaan. Ehkä suurissa koulutusta koskevissa muutoksissa laajemmat: ideologioiden kytkeytyvät- ja työyhteisöjen arvot, nousevat keskeisempään asemaan kuin kouluissa, joissa tilanne on vakaampi.

Teoreettisessa viitekehyksessä inklusion kehittämisessä keskeisenä asiana nousi esille opettajien arvojen, sekä ajattelu- ja toimintatapojen kyseenalaistaminen. Hart ym. (2007, 512) kiteyttävät olennaisen kysymyksen näin: "Inklusion kehittämisessä olisi kysyttävä:

mitä teemme, mutta ennen muuta: miten me ajattelemme?”. Uusitalo-Malmivaaran ja Vuorisen (2016, 58) mukaan opettajien on merkityksellistä pysähtyä välillä tarkastelemaan omia asenteita ja ajattelumalleja, sillä ne ovat lasit, joiden läpi katsomme maailmaa ja eritoten lapsia ja nuoria. Erityisyys- ja poikkeavuuskehykset mahdollistavat opettajille valta-aseman, jota opettaja voi käyttää tahattomastikin väärin, jolloin erityisopetus voi oppilaalle suurempi haitta kuin hyöty. Erityisyyskehyksen läpi katseltuna jonkinlaiset pulmalliset tilanteet opetuksessa voidaan nähdä ensisijaisesti oppilaasta johtuvaksi, vaikka tilanne voisi ratketa esimerkiksi pedagogisia muutoksia tekemällä. Opettajien kehyksiin kytkeytyy monenlaisia, muun muassa kehitykseen-, kasvatukseen- ja oppimiseen liittyviä käsityksiä. Inklusion kehittämisessä opettajatasolla tärkeänä näyttäytyy se, että opettaja tarkastelee ja kyseenalaistaa omia katsantokantojaan, toimintatapojaan, sekä suhdettaan moninaisuuteen.

Teoreettisessa viitekehyksessä keskeisenä asiana inklusion kehittämisessä nousi esille myös opettajien koulutus. Tietojen puutteellisuus nähtiin esteenä moninaisuuteen vastaamiselle. Aineenopetusperustaisessa yläkoulussa käytännöt vaikuttavat muotoutuvan eri tavoin kuin alakoulussa. Aineenopettajien koulutus ja opetuksen painopiste vaikuttaa olevan opetuksen sisällöissä enemmän kuin kasvatuksessa. Luokanopettajien koulutuksessa puolestaan kasvatukselliset näkökulmat korostuvat. Inklusiossa kasvatuksessa ja koulutuksessa keskeisenä nähdään se, miten kohdellaan toisia ja miten opitaan elämään moninaisessa maailmassa. Tämä käsitys korostaa koulujen kasvatustehtävää, myös inklusiota tavoittelevissa yläkouluissa. Koulun kasvatustehtävän painottuminen yläkoulun yhteydessä näen tärkeänä muun muassa kehityksellisen murrosiän sekä sosiaalisen järjestyksen ikävaiheen vuoksi.

5.4 Tulosten soveltaminen kuvataidekasvatukseen

Peruskoulujen kehittäminen inklusioperiaatteen mukaisesti, kuten myös suunta kohti ilmiöperustaisuutta, vaikuttavat myös kuvataideopetukseen. Vaikutuksina voidaan nähdä ainakin se, että oppilasryhmät ovat yhä moninaisempia ja se, että opettamisessa tehdään entistä enemmän yhteistyötä toisten opettajien kanssa. Kuvataidekasvatuksen alalla olisi mielestäni tärkeää pyrkiä hahmottamaan sitä, miten inklusio peruskoulujen kehittämisen

suuntana vaikuttaa kuvataideopetukseen peruskouluissa, sekä miten muutokseen tulisi pyrkiä vastaamaan. Tämän tutkielman tavoite on avata näkökulmia tähän aihepiiriin.

Teoreettisen viitekehyksen ja haastattelujen perusteella inklusion kehittämisessä keskeisiä asioita teoreettisella tasolla ovat kiteytetysti: ideologiaperustaisuus ja laajempiin koulutusta koskeviin tavoitteisiin sitoutuminen, inklusioon sitoutuminen, sekä käsitykset normaaliudesta ja poikkeavuudesta. Opettajien tasolla keskeisiä asioita ovat muun muassa: arvot ja asenteet, sosiokulttuurinen kehitys-, kasvatus- ja oppimiskäsitys, syrjivien käytäntöjen tunnistaminen ja poistaminen. Kuvataideopettajien kohdalla merkityksellisenä voidaan nähdä myös taidekäsitykset (joihin palaan luvussa 6.5 Inklusiiviset taidekäsitykset, s. 52).

Kirjallisuuskatsausten ja tämän tutkielman tuloksia kuvataidekasvatuksen alaan sovellettaessa voidaan hahmotella, mitkä asiat ovat keskeisiä inklusiivisen kuvataidekasvatuksen kehittämisessä ja kehittymisessä. Kuvaajassa tilanne on hyvin pelkistetty, todellisuudessa inklusion kehittämiseen liittyy monia tämän kuvaajan ja tutkielman ulkopuolelle jääviä asioita. Lisäksi kuvaajan eri osa-alueet vuorovaikuttavat toisiinsa.



Kuva 7. Suuntaviivoja inklusiivisen kuvataideopetuksen muotoutumiseen.

Inklusio vaikuttaa olevan varhaisessa kehittymisen vaiheessa kuvataidekasvatuksen alalla Suomessa. Tutkimustuloksiin nojaten voidaan ajatella, että inklusiivisen kuvataidekasvatuksen muotoumisessa keskeisiä ovat ideologian ja arvoperustan hahmottaminen suhteessa inklusiivisiin arvoihin. Tämä merkitsee muun muassa ajatusmallien ja toimintatapojen kyseenalaistamista. Kuvataidekasvatuksen kehittyminen kohti inklusiota merkitsisi teoriaan perustuen sitä, että sen tulisi olla arvoperustaista. Keskeisten arvojen ja tavoitteiden pohtiminen ja kirkastaminen on inklusiivisessa ajattelussa jatkuva prosessi. Olisi kyseenalaistettava ja pohdittava sitä, mikä kuvataidekasvatuksessa on keskeistä, mitä halutaan opettaa. Lisäksi olisi pohdittava muun muassa sitä, miten kuvataidekasvatuksessa vastataan oppilaiden moninaisuuteen, millaisia syrjiviä asenteita, ajattelumalleja ja käytäntöjä kuvataidekasvatukseen liittyy ja miten niitä voitaisiin poistaa.

5.5 Inklusiiviset taidekäsitykset

Kuvataideopettajien käsitykset siitä, mikä kuvataidekasvatuksessa on keskeistä, voidaan nähdä olevan yhteydessä esimerkiksi kehitys- ja kasvatuskäsityksiin, muihin koulutusta koskeviin paradigmoihin ja taidekäsityksiin. Taidekäsitykset ottavat kantaa kysymyksiin: mitä on taito ja mitä on (hyvä) taide. Tekniseen toteutukseen nojaavat taidekäsitykset, kuten institutionaalinen ja realistinen taidekäsitys, voidaan nähdä olevan kytköksissä ulkoiseen lahjakkuus- ja kyvykkyyssajatteluun, sekä tietynlaiseen taiteen elitismiin. Ekspressiivinen-, symbolistinen- ja anarkistinen taidekäsitys, sekä nykyaikaisen taiteen toimintatavat kuvataideopetuksessa korostavat puolestaan taiteen luonnetta ajattelutapana ja kielenä. Nämä taidekäsitykset voidaan nähdä asettuvan inklusiivisen ajattelun yhteyteen.

Taidekäsitykset vastaavat pohdintaan siitä, käsitetäänkö kuvataidekasvatuksessa keskeisiksi kuvataiteen tekniset ja sisällölliset asiat, vai nähdäänkö kuvataide kielenä ja ajatteluna, jolloin korostuvat kasvatukselliset näkökulmat. Taiteen näkeminen kielenä ja ajattelutapana sallivat yksilöllisen, kokemuksellisen, monipuolisen ja rikkaan taiteellisen ilmaisuuden ja siinä kehittymisen. Ekspressiivinen-, symbolistinen ja anarkistinen taidekäsitys kuvataideopetuksessa syventävät taiteen olemusta estetiikan ja filosofian alueelle pohtimaan taiteen olemusta. Käsityksiin taiteesta kielenä ja ajattelutapana,

kytkeytyvät myös käsitykset tiedosta. Inklusiivisessa ajattelussa korostuvat käsitykset epistemologisesta moninaisuudesta. Taidekasvatuksessa voidaan kenties laajemmin kyseenalaistaa tiedon arvohierarkiat ja pohtia tiedon olemusta, kuin esimerkiksi luonnontieteeseen nojaavissa oppiaineissa.

Inklusiivista kuvataidekasvatusta tavoitellessa olisi kysyttävä, millaisia arvoja ja tavoitteita kuvataideopetuksen arviointiperusteet välittävät, millaisiin käsityksiin ja paradigmoihin ne perustuvat. Ovatko ne kytköksissä lahjakkuus- ja kyvykkyyksikäsityksiin, jolloin arviointiin voi nähdä liittyvän epätasa-arvoa luovia ajattelutapoja. Vai painottuuko arvioinnissa taiteen tekemiseen liittyvä ajattelu, prosessi ja ilmaisu, jotka ovat kaikkien saavutettavissa ja siten voidaan nähdä edistävän tasa-arvoa. Inklusio haastaa opettajat luopumaan kyvykkyyssajattelusta. Kyvykkyyssajattelu ja siihen perustuva arviointi kuvataiteessa latistaa ilmaisun laajuutta ja käsityksiä tietämisen ja taitamisen moninaisuudesta. Lisäksi se herättää ainakin minussa perustavalaatuisen kysymyksen taiteen olemuksesta anarkistisena, kriittisenä, rajoja rikkovana ja yksilöllisiä kokemuksia, erilaisia maailmoja kuvaavana ja kaikkien saavutettavissa olevana. Näen epätasa-arvon ja syrjinnän taiteen olemuksen vastaisena. Kyvykkyyssajattelusta luopuminen ja pyrkiminen kohtaamaan oppilas ainutlaatuisena kehittyvänä yksilönä luo edellytyksiä tasa-arvoiselle ja kunnioittavalle kohtaamiselle.

5.6 Inklusion kehittäminen kuvataidekasvatuksessa

Kuvataidekasvatuksessa voitaisiin mielestäni omaksua selkeä linjaus ja kanta, että se on kaikille oppilaille avointa. Mahdolliset ajatukset siitä, ettei se sitä voisi olla, tulisi johtaa mielestäni laaja-alaiseen puntarointiin koskien taidetta, sekä koulun tavoitteita ja käytäntöjä. Kuvataiteen olemukseen sopii mielestäni tasa-arvon puolustaminen ja kaikkien äänen kuuluville saaminen, siten kuvataidekasvatuksella voisi olla edellytyksiä toimia edelläkävijänä inklusion kehittämisessä kouluissa. Kuvataidekasvatuksen saavutettavuus kaikille oppilaille voisi perustua 1. kuvataidekasvatuksen arvoperustaan ja tavoitteisiin, 2. joustavaan pedagogiikkaan ja opettajien yhteistyöhön.

Teoreettisessa viitekehyksessä nousi esille kuvataidekasvatuksen ja erityispedagogiikan yhteydenpuute. Malley ja Silversteinin (2014, 39) mukaan tämä johtuu aiheen parissa

työskentelevien sidosryhmien erillisyydestä – toiminta liittyy joko taidekasvatukseen tai erityisopetukseen, mahdollisuuksia rajojen ylittämiseen on vähän. Kuvataidekasvatus ja erityispedagogiikka sijoittuvat erillisiin institutionaalisiin järjestelmiin ja tietoa jaetaan lähinnä omaan kontekstiinsa. Yhteydenpuute vaikeuttaa toisilta oppimista, ja siten erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tilannetta. Moninaisten lasten ja nuorten oppimista taiteesta ja taiteen kautta edistäisi Malley ja Silversteinin (2014, 39–41) mukaan erityispedagogisen ja taidekasvatuksen tiedon kokoaminen ja tieteenalojen välinen yhteistyö.

Näen erityispedagogian alan ja kuvataidekasvatuksen yhteistyön sekä tutkimuksen tärkeänä moninaistuvien koulujen-, sekä inklusion kehittämisen kannalta. Inklusiivisen kuvataidekasvatuksen kehittyminen edellyttäisi mielestäni tutkimusta siitä, miten kuvataidekasvatusta voidaan kehittää inklusiiviseen suuntaan teoreettisella tasolla ja käytännön tasoilla. Inklusio tavoitteena ulottuu myös peruskoulun ulkopuolelle. Inklusio ja sen jatkuvuus kasvatuksen- ja koulutuksen nivelvaiheissa olisi mielestäni tärkeä tutkimuksen aihe.

Kolmisen vuotta kestänyt tutkimusmatkani inklusioideologiaan on vaikuttanut valtavan paljon ajatteluuni. Tutkimusmatkani ei ole luonut valmiita vastauksia, mutta olen oppinut siitä paljon. Se myös vaikuttaa suuresti siihen, minkälaisen arvojen ja ajatusten kanssa lähdän kohti kuvataideopettajuutta.

5.6.1 Lähteet

Ainscow, M. (2007). From special education to effective schools for all: a review of progress so far. Teoksessa L. Florian (toim.), *The SAGE handbook of Special Education* (146–159). Lontoo: Sage Publications.

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Lontoo & New York: Routledge.

Allan, J. (2014). Inclusive education and the arts. *Cambridge Journal of Education*, 44:4, 511 – 523.

Booth, T. & Ainscow, M. (2011). Index for inclusion – developing learning and participation in schools. (3. uudistettu painos). Bristol: CSIE.

Cramer, E., Coleman, M. Park, Y., Bell, S. & Coles, J. (2015). Art Educator's Knowledge and Preparedness for Teaching Students with Physical, Visual, Severe and Multiple Disabilities. *National Art Education Association: Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 57:1, 6–20.

Dorff, J. (2012) The importance of collaboration in art classrooms for the Success of Students with Special Needs. Teoksessa J. Dorff (toim.) *The Intersection of Arts Education and Special Education: Exemplary Programs and Approaches*, 1–12. VSA The International Organisation on Arts and Disability.

European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE). (2012). *Teacher Education for Inclusion – Profile of Inclusive Teachers*.

Florian, L. (2007). Reimagining special education. Teoksessa L. Florian (toim.) *The SAGE handbook of Special Education* (7–20). Lontoo: Sage Publications.

Haarni, I. (2006). Keskenikäistä yhdenvertaisuutta – vammaisten henkilöiden hyvinvointi ja elinolot Suomessa tutkimustiedon valossa. *Stakesin raportteja 6/2006*. Helsinki: Stakes.

Hart, S., Drummond, M. & McIntyre, D. (2007). Learning without limits: constructing a pedagogy free from determinist beliefs about ability. Teoksessa L. Florian (toim.), *The SAGE handbook of Special Education* (499–514). Lontoo: Sage Publications.

Hedegaard, M. & Daniels, H. (2011). Introduction. Teoksessa H. Daniels & M. Hedegaard (toim.) *Vygotsky and Special Needs Education – Rethinking Support for Children and Schools* (1–8). Lontoo: Continuum International Publishing Group.

Helsingin kaupunki, Opetusvirasto. Peruskoulut: Kalasataman peruskoulu. Tiedotteet: 28.10.2016. Viitattu 2.11.2016

<http://www.hel.fi/www/peruskoulut/fi/koulut/kalasataman-peruskoulu/meidan-koulu/>

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2009). *Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus Helsinki University Press: Helsinki

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (1997). *Tutki ja kirjoita*. 13., osin uudistettu painos. Tammi: Helsinki

Hourigan, R. (2014). Intersections Between School Reform, the Arts and Special Education: *The Children Left Behind*. *Art Education Policy Review*, 115:2, 35–38.

Højholt, C. (2011). Cooperation between Professionals in Educational Psychology – Children’s Specific Problems are Connected to General Dilemmas to Taking Part. Teoksessa H. Daniels & M. Hedegaard (toim.), *Vygotsky and Special Needs Education – Rethinking Support for Children and Schools* (67–85). Lontoo: Continuum International Publishing Group.

Kershner, R. (2007). What do teachers need to know about meeting special educational needs? Teoksessa L. Florian (toim.), *The SAGE handbook of Special Education* (486–498). Lontoo: Sage Publications.

Male, D. (2007). The friendships and peer relationships of children and young people who experience difficulties in learning. Teoksessa L. Florian (toim.), *The SAGE handbook of Special Education* (460–471). Lontoo: Sage Publications.

Malley, S. & Silverstein L. (2014). Examining the Intersection of Arts Education and Special Education. *Art Education Policy Review*, 115:2, 39–43.

Naukkarinen, A., Ladonlahti, T. & Saloviita, T. (2010). *Yhteinen koulu kaikille*. Edu.fi. Viitattu 15.9.2016. http://www.edu.fi/erityinen_tuki/yhteinen_koulu_kaikille

Penketh, C. (2015). Special educational needs and art and design education: plural perspectives on exclusion. *Journal of Education Policy*, 31:4, 432–442.

Peters, S. (2007). Inclusion as a strategy for achieving education for all. Teoksessa L. Florian (toim.), *The SAGE handbook of Special Education* (117–130). Lontoo: Sage Publications.

POPS (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Rioux, M. (2007). Disability rights in education. Teoksessa L. Florian (toim.), *The SAGE handbook of Special Education* (107–116). Lontoo: Sage Publications.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV – menetelmäopetuksen tietovaranto* (verkkojulkaisu). Viitattu 1.10.2016. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/index.html>

Simonnet, G. & Modrick, J. (2010) Advancing inclusive education and 21st century learning skills through the arts. *Unesco Observatory, Faculty of Architecture, Building and Planning. The University of Melbourne refereed e-journal*, 1:5, 1–9.

Slee, R. (2007). Inclusive schooling as a means and ends on education. Teoksessa L. Florian (toim.), *The SAGE handbook of Special Education* (160–170). Lontoo: Sage Publications.

Thousand, J., Nevin, A. & Villa, R. (2007). Collaborative teaching: Critique on scientific evidence. Teoksessa L. Florian (toim.) *The SAGE handbook of Special Education* (417–428). Lontoo: Sage Publications.

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Unesco (2006) *Road Map for Art Education – Building Creative Capacities for the 21st Century*. Lissabon.

Unesco (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca.

Uusitalo-Malmivaara, L. & Vuorinen, K. (2016). *Huomaa hyvä! Näin ohjaat lasta ja nuorta löytämään luonteenvahvuutensa*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomus 8/2013.

Tuloksellisuustarkastuskertomus: Erityisopetus perusopetuksessa, 34–35. Helsinki: Edita Prima.

Vassing, C. (2011). Developing Educational Psychological Consultative Practice in Schools Framed within Cultural-Historical Theory of Child Development. Teoksessa H. Daniels & M. Hedegaard (toim.), *Vygotsky and Special Needs Education – Rethinking Support for Children and Schools* (109–127). Lontoo: Continuum International Publishing Group.

Ware, L. (2008). Worlds remade: inclusion through engagement with disability art. *International Journal of Inclusive Education*, 12:5-6, 563–583.

Wexler, A. & Derby J. (2015). Art in institutions: The Emerge of (Disabled) outsiders. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 56:2, 127–138.

YK-liitto. (2015). YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista ja sopimuksen valinnainen pöytäkirja. Suomen YK-liitto.

5.6.2 Liite 1. Aineistotaulukko: Erityispedagogiikka ja inklusio

Artikkeli	Teema	Keskeistä inklusion kehittämisen kannalta	Ratkaisu käytännössä / menetelmä
Florian, L. 2007. Reimagining Special Education	Osallisuuden ja tasa-arvon esteet koulutuksessa	Uudenlaista ajattelua ja sitoutumista uudenlaisen koulun kehittämiseen	Inklusiivisten pedagogisten käytäntöjen kehittäminen, tutkimuksen ja käytännön yhteys
Rioux, M. 2007. Disability Rights in Education.	Inklusion oikeudellinen ja laillinen perusta	Yhteiskuntien ja koulujen sitoutuminen inklusion kehittämiseen	Tiedon lisääminen ja asenteiden muutos
Peters, S. 2007. Inclusion as a Strategy for Achieving Education for All	Inklusiiviset käytännöt osana, taloudellista, poliittista ja kulttuurista kontekstia	Inklusiivisiin arvoihin sitoutuminen	Lasten vahvuuksien näkeminen, uskominen kaikkien kykyyn oppia ja oppimisen oikeuden vaaliminen.
Ainscow, M. 2007. From Special education to effective schools for all: a review of progress so far	Inklusion kehittyminen käytännössä	Inklusiivisten käytäntöjen kehittäminen, asenteiden ja ajattelun kehittyminen	Opettajien asenteet ja tavoitteet
Slee, R. 2007. Inclusive education as a means and end of education	Koulutus yhteiskunnallisena ja poliittisena toimintana	Koulujen uudelleenrakentaminen ja siirtyminen uuteen aikaan	Tutkimuksen ja käytännön vuorovaikutus
Thousand, J., Nevin, A., Villa, R. 2007. Collaborative teaching: Critique of Scientific evidence	Yhteisopettajuus osana inklusiivisten koulujen kehittämistä	Yhteisopettajuuteen liittyvän tutkimusaineiston kerryttäminen	Yhteisopettajuuden mahdollistaminen ja tukeminen opetussuunnitelmien ja koulun johdon tahoilta
Dion, E., Fuchs, D., Fuchs, L. 2007. Peer-mediated programs to strengthen classroom instructions: cooperative learning, reciprocal teaching, classwide peer tutoring and peer-assisted learning strategies	Oppilaskeskeisten (peer-mediated) menetelmien vahvuuksista ja rajoitteista	Oppilaskeskeiset menetelmät vastaavat hyvin oppilaiden heterogeenisyyteen, mutta niitä ei tule käyttää varauksettomasti	Oppilaiden yhteistyöhön perustuvien menetelmien huolellinen suunnittelu ennen käyttöä
Male, D. 2007. The friendships and peer relationships of children and young people who experience difficulties in learning	Kaveri- ja ikäoverisuhteiden tärkeys oppimisvaikeuksisille oppilaille	Oppilaiden yhteistyö- ja sosiaalisten taitojen tukeminen inklusiivissa kouluissa. Heterogeenisyyteen liittyvän tiedon lisääminen.	Oppilaiden välisen yhteistyön organisoiminen, kaverisuhteille tilaisuuksien luominen ja niiden vaaliminen

Artikkeli	Teema	Keskeistä inklusion kehittämisen kannalta	Ratkaisu käytännössä / menetelmä
Shepherd, K. & Hasazi, S. 2007 Leadership for social Justice and inclusion	Koulujohtajien asema inklusion kehittämisessä	Koulujohtajien sitoutuminen ja toiminta inklusion kehittämiseksi	Koulujohtajien tavoitteena yhteistyön, reflektiivisyyden ja valtaistumisen ilmapiirin luominen
Hart, S., Drummond, M., McIntyre, D. 2007. Learning without limits: constructing a pedagogy free from determinist beliefs about ability	Oppilaiden luokitteluun kyvykkyyden perusteella	Laaja, koko yhteiskunnan kattava ajattelutapojen ja arvojen muutos	Deterministisestä kyvykkyyssajattelusta ja luokittelusta kohti kaikkien oppilaiden potentiaalın näkemistä koko kouluyhteisössä
Kershner, R. 2007. What do teachers need to know about meeting special educational needs?	Erityispedagogisen tiedon ja osaamisen merkitys koulutuksen kentällä laajemmin	Opettajien ammatillinen kehitys työkokemuksen ja kouluttautumisen kautta	Opettajien ymmärrys lasten kehityksestä, ammatillinen yhteistyö ja reflektiivisyys
Booth, T. & Ainscow, M. 2011. Index for Inclusion	Inklusiivisten arvojen ja käytäntöjen kehittäminen kouluissa	Inklusiivisten kulttuurien luominen, inklusiivisten käytäntöjen tuottaminen, inklusiivisen toiminnan kehittäminen	Reflektiivisyys kyselylomakkeiden avulla. Koko koulun muutos.
Hedegaard, M. & Daniels, H. 2011. Introduction	Vygotskyn kehitysteoriat oppimiseen ja kehitykseen kouluissa	Koulu instituutiona on vain osa lapsen moninaista biologista, psykologista ja sosiaalista kehitystä	Lapsen käsittäminen ainutlaatuisena kehittyvänä yksilönä, sekä osallisena yhteiskuntaan, instituutioihin ja kulttuureihin
Hojholt, C. 2011. Cooperation between Professionals in Educational Psychology – Children’s Specific Problems are Connected to General Dilemmas in Relation to Taking Part	Koulujen ja lasten tukeminen tulisi kohdistaa lasten väliseen vuorovaikutukseen ja osallisuuteen, sekä niiden yhteyteen muihin lapsen elämän yhteyksiin	Tukitoimien ja yhteistyön toisin organisoiminen. Tuen suuntaaminen vuorovaikutukseen	Opettajien ja ammattilaisten välinen yhteistyö ja osallisuuden tukeminen
Vassing, C. 2011. Developing Educational Psychological Consultative Practice in Schools Framed within Cultural-Historical Theory of Child Development	Lasten ongelmien yksilökeskeisestä paradigmasta siirtyminen systeemiseen, funktionaaliseen paradigmaan	Yksilökeskeisestä diagnoosikeskeisestä näkökulmasta siirtyminen kohti inklusiivista näkökulmaa poliittisesti selväksi tavoitteeksi	Opettajien ja muiden ammattilaisten välinen yhteistyö ja sosiokulttuurisen näkökulman omaksuminen lasten kehitykseen

Artikkeli	Teema	Keskeistä inklusion kehittämisen kannalta	Ratkaisu käytännössä / menetelmä
Ainscow & Al. 2007. Manoeuvring space for inclusion	Southminster LEA. Inklusion kehittäminen kansainvälisten ja kansallisten ja tavoitteiden paineessa koulun henkilökunnan näkökulmasta	Kansainväliset ja kansalliset tehokkuuteen ja suorituskeskeisyyteen vaikuttavat koulujen kehitykseen ja ovat ristiriidassa inklusiivisten tavoitteiden kanssa	Inklusiivisten arvojen selkeyttäminen ja sitominen koulukulttuuriin selkeästi ja pitkäjänteisesti
Ainscow & Al. 2007. Winding up to inclusion	Northfields LEA. Kuinka koulut päätyivät kehittämään koulujaan inklusiiviseen suuntaan	Inklusiivisten tavoitteiden selkiyttäminen kouluissa	Opettajien asenteet: opetuskäytäntöjen ja asenteiden kriittinen tarkastelu.
Ainscow & Al. 2007. Creating principled interruptions	Castleside LEA. Uudenlaiset opetukselliset keinot, uudenlaiset ajattelutavat	Tutkijoiden ja opettajien-, sekä koulujen välinen yhteistyö. Olemassaolevien inklusiivisten rakenteiden vahvistaminen	Opettajien suuntaaminen katseen kohti kaikkien osallisuuden ja oppimisen tukemista
Miles, S. & Ainscow, M. 2011. Introduction: Learning about diversity	Miten voitaisiin vastata paremmin oppilaiden keskinäiseen erilaisuuteen	Sosiaaliset oppimisprosessit ja tutkimusperustaisuus, sekä keskustelukulttuuri	Opettajien uudenlainen ajattelu ja itsestäänselvien ajatusmallien kyseenalaistaminen, opetuskäytännöistä keskusteleminen
EADSNE. 2012. Teacher education for inclusion – Profile of Inclusive Teachers	Miten opettajakoulutuksessa koulutetaan inklusioon ja inklusiivisiksi opettajiksi	Opettajakoulutuksen kehittäminen entistä inklusiivisemmaksi	Opettajien asenteet, arvot ja taidot

5.6.3 Liite 2. Aineistotaulukko: Kuvataidekasvatus ja inklusio

Artikkeli	Aihe	Näkökulma	Pedagogia / Mitä tehdä?
Allan, J. 2014. Inclusive education and the arts	Taide ja taidekasvatus inklusiivisessa koulussa.	Ideologioiden valtataistelut ja umpikujat: erityisopetus, vammaisuuden sosiaalinen malli ja inklusio	Taide ja taidekasvatus uudenlaisena ajattelutapana ja mahdollisuutena kehittää inklusiivista koulua
Cramer, E., Coleman, M. Park, Y., Bell, S. & Coles, J. 2015. Art Educator's Knowledge and Preparedness for Teaching Students with Physical, Visual, Severe and Multiple Disabilities	Kuvataideopettajien valmiudet ja tiedot merkittäviä fyysisiä, visuaalisia, vakavia ja monia vammoja omaavien oppilaiden opettamiseen	Survey-tutkimus, otanta 77 kuvataideopettajaa, Likert-asteikollinen kyselylomaketutkimus	Kuvataideopettajien koulutus erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opettamiseen. Kuvataidekasvatuksen ja erityispedagogisen koulutuksen yhteistyö.
Dorff, J. 2012: The importance of collaboration in art classrooms for the Success of Students with Special Needs	Kuvataideopetuksen ja erityispedagogiikan yhteistyö opettajien koulutuksessa	Moninaisten oppilaiden huomioiminen ja opetuksen soveltaminen kaikkien oppilaiden tarpeet huomioiden kuvataideopetuksessa	Kuvataideopettajien ja erityisopettajien yhteistyön luominen jo opettajakoulutuksessa. Kuvataideopettajien harjoittelu erityisopetuksen piirissä
Hourigan, R. 2014. Intersections Between School Reform, the Arts and Special Education: The Children Left Behind	Taidekasvatuksen ja erityisopetuksen asema koulu-uudistuksissa	Koulu-uudistusten erilaiset tavoitteet ja vaikutukset pohjois-Amerikassa	Erityisopetuksen ja taidekasvatuksen yhteistyö – lasten oikeuksien ja yhdenvertaisuuden vaaliminen
Malley, S. M. & Silverstein L. B. 2014. Examining the Intersection of Arts Education and Special Education	Taidekasvatuksen merkitys erityistä tukea tarvitseville oppilaille. Taidekasvatuksen ja erityispedagogiikan yhtymäkohta.	Taidekasvatuksen ja erityispedagogian risteyskohta ja limittyminen	Taidekasvatuksen ja erityispedagogisen tutkimuksen ja tiedon yhdistäminen ja yhteistyön tekeminen.
Penketh, C. 2015. Special educational needs and art and design education: plural perspectives on exclusion	Taide- ja muotoiluopetuksen, sekä erityisopetuksen asema neoliberalistisessa nykyisyydessä	Epistemologia ja epistemologinen mitätöinti. Kriittinen vammaistutkimus, crip/queer theory	Normatiivisten kulttuuristen käytäntöjen keskeyttäminen ja kyseenalaistaminen ja erilaisten tietämisen tapojen tunnustaminen

Artikkeli	Aihe	Näkökulma	Pedagogia / Mitä tehdä?
Simonnet G.D. & Modrick J. E: 2010. Advancing inclusive education and 21st century learning skills through the arts.	Taideopetus osana inklusiivisen koulun kehittämistä	Kansainväliset koulutukseen ja ihmisoikeuksiin liittyvät sopimukset, julistukset ja julkilausumat	Monimuotoinen ja laadukas taideopetus. Inklusiivisen pedagogiikan käyttäminen taideopetuksessa
Ware, L. 2008. Worlds remade: inclusion trough engagement with disability art	Taide keinona ilmentää ja välittää vammaisuuden ja yksilöllisyyden kokemusta.	Vammaisuustutkimus. Riva Lehrerin taide ja aktivismi.	Kyseenalaistamisen, suvaitsevaisuuden ja ymmärryksen lisääminen moninaisuudesta taiteen tekemisen ja kokemisen avulla
Wexler, A. & Derby J. 2015. Art in institutions: The Emerge of (Disabled) outsiders	Vammaisten henkilöiden taiteellisen ilmaisun tukeminen kuvataideopetuksessa. Taide kielenä.	Taidelaitosten ja koulujen taideopetuksen erilaiset näkökulmat. Kolmen outsider-taiteilijan esittely	Yksilöllisen taiteellisen ilmaisun tukeminen. Kommunikaatiota tukevien keinojen käyttäminen inklusiivissa kuvataideluokissa